

de-/ re-/ konstruktio

ESSEITÄ PEDAGOGIN PERFORMANSSISTA,
LIIKKEESTÄ, ÄÄNESTÄ JA SHIBARISTA

Pia Parjanen-Aaltonen

Taiteen maisterin opinnäyte 2015

Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Taiteen laitos/ Taidekasvatuksen koulutusohjelma

Kiitokset Pirkko Pohjakalliolle ja Tinttu Henttoselle alati polveilevista ja mielenkiintoisista keskusteluista, kannustavasta yhteistyöstä, kärsivällisestä ohjauksesta ja jaetuista hetkistä köysien äärellä.

TIIVISTELMÄ

TYÖN TEKIJÄ: Pia Parjanen-Aaltonen
TYÖN NIMI: de-/ re-/ konstruktio - esseitä pedagogin performanssista, liikkeestä, äänestä ja shibarista
LAITOS: Taiteen laitos
KOULUTUSOHJELMA: Taidekasvatuksen koulutusohjelma
VUOSI: 2015
sivumäärä: 181
kieli: suomi

Opinnäytetyöni käsittelee taideopettajan toimintaan mahdollisesti vaikuttavia kulttuurisia ja fyysisiä tekijöitä. Työ syvenyy esitystaiteiden, labanilaisen liikeanalyysin, shibarin eli japanilaisen sidonnan ja äänenkäytön kytköksiin koskien sitä, millaiset sosiaaliset ja ruumiilliset mekanismit vallitsevat 'opettajan' hahmossa suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Kyseessä on esseemuotoinen autoetnografisella metodilla työstetty tekstikokous, joka koostuu viidestä laajasta tutkimusteemasta. Teemat keskittyvät muun muassa opettajan puolijulkisen roolin tulkintoihin, kehotietoisuuden harjoittamiseen opetustyössä, kasvatukselliseen kontakti-improvisaatioon, shibarin filosofiaan, opettajan puheilmaisuuksiin ja 'taidon' harjoittamisen moniulotteisiin tulkintamahdollisuuksiin koskien taideopettajan ammattitaitoa. Työn raja-alue on ensisijaisesti pedagoginen, mutta kukin esse on liitoksissa erilaisiin ilmiöihin teemojensa kautta.

Tutkimuksen aineistona on käytetty tutkimuskirjallisuutta, sidontavalokuvia, haastattelumateriaalia ja työn tekijän käsin kirjoittamaa tekstiä. Mainitut sidontakuvat on toteutettu yhteistyössä köysi- ja valokuvataiteilija Tiina 'Tinttu' Henttosen kanssa, jonka haastattelu on osana tehtyä tutkimusta. Kyseinen tutkimuksellinen esseekokoelma on yhden taidekasvatuksen ammattilaisen puheenvuoro hänelle merkityksellisistä aiheista koskien hänen ammatti-identiteettinsä kannalta olennaisia sosiaalisia ja fyysisiä elementtejä sekä henkilökohtaisten havaintojen että ajan-kohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmista.

AVAINSANAT: identiteetti, persoona, performanssi, opettajan rooli, drag, liike, tila-aika, effort, kinesiä, shibari, ääni, käsiala, kulttuurirakenteet

THE ABSTRACT

AUTHOR: Pia Parjanen-Aaltonen
TITLE OF THESIS: de-/ re-/ construct - essays on pedagogical performance, movement, voice and shibari
DEPARTMENT: The Department of Fine Art
DEGREE PROGRAMME: Art education
YEAR: 2015
number of pages: 181
language: Finnish

The focus of the thesis is on both the cultural and physical structures that potentially affect on how the character of 'a teacher' acts its part in the Finnish school system. The work consists of five essays concentrating on different themes such as the connections between the performing arts and pedagogical performance, the possibilities of the Laban's Movement Analysis when viewing the movement of the educator, the philosophy of shibari, the allegory of social drag, the use of voice both as a tool for educating and reflecting the culture spoken within, and the importance as well as the interpretation of 'skill' when considering the profession of an art teacher.

The method used for the work is autoethnography, and the material presented contains the referred research literature, collaborative bondage photographs, an interview of a rope artist and hand-written texts created by the author. The photographs for the work were created in a collaboration with Tiina 'Tinttu' Henttonen who works as a rope artist, a shibari teacher and a photographer, and whose interview is part of the research texts. The context of the thesis is mainly pedagogical, but each essay has its own distinct viewpoint from which the main thoughts are approached.

This text is a personal venture of an art educator on subjects that are both personal and under the current public discussion. Every element brought out is based on both observation and participation, and somewhat free flow of wondering on things that happen around the subject within the society.

KEYWORDS: identity, person, performance, the role of the teacher, drag, movement, time and space, effort, kinesphere, shibari, voice, handwriting, cultural structures

SISÄLLYS

Ajatus, metodi ja keskeinen käsitteistö

Yksityisestä yleiseen – tutkimusmetodin valinta

Visuaalisen tutkimusmateriaalin läsnäolo

Kasvatuksesta ja opetuksesta – pedagogi ilman rajoja

Identiteetistä ja persoonasta

ESTRADILLA

Esittämisen terminologiasta – käytännön käsitteellistämistä

Kehotaide – 'minän' rajapinnalla

Lavalla – kirjoittamattomat rajayliitykset

Praksis – käsitteistä käytäntöön

Puolinaamion takana – persona grata / non grata?

Etäisyyden illuusioista

Such a drag

Mitä yleisö ei tiedä

Varjojensa kanssa valokeilassa

Demasquée?

LIIKKEESSÄ

Liike – vastaliike – seisahdus

Kasvatuksellinen kontakti-improvisaatio

Metronomin rytmihäiriö

Neliulotteinen opettaja

Kinesfääri – päättymätön kehäpäätelmä

Effort - pedagoginen ponnistus

KONTAKTISSA

Ihmisten kesken – sidoksissa olemisen filosofiasta

Tekijä ja hänen köytensä

Bondage, shibari ja kinbaku - lähelle pääsemisen nyansseista

Miksi sitoa - pohdintaa ihmisyydestä

ÄÄNESSÄ

Äänenavaus kaikessa hiljaisuudessa

Foneettiset solmukohdat

Verhottu ääni, alaston hiljaisuus

Puheväleissä stigman kanssa - dysfasia

Haetaan vastakaikua – paatos, aatos ja eros

Paatoksesta

Aatoksesta

Eroksesta

Sanoissa ja sovituksissa

KÄSIALASSA

Treat me like the page of a book

Matters of perspective

Näkymätön puolipiste

Kirjaimellisia kosketuspintoja

Kynäote - hold that thought

Käden de- / re- / konstruktioista

Loppukommentti

Lähteet - kirjoitetut ja kirjoittamattomat



Ajatus, metodi ja keskeinen käsitteistö

"Olemme "refleksiivisiä olentoja", jotka seuraavat tarkasti jokaista askeltaan, ovat harvoin tyytyväisiä sen seurauksiin ja alati innokkaita korjaamaan niitä. Jotenkin tuo seuranta ei vain ulotu tarpeeksi kauas, jotta se kykenisi käsittelemään niitä monimutkaisia mekanismeja, jotka kytkevät tekemme ja niiden seuraukset ja päättävät niiden tulokset, vieläpä ehdot, jotka pitävät tällaiset mekanismit täydessä käynnissä."
- Zygmunt Bauman¹

Itseäni on pienestä pitäen kiinnostanut, mitä asioille tapahtuu tai miltä ne näyttävät, kun niitä lähestyy tarpeeksi monella erilaisella tavalla tai niihin tekee muutoksia; miten niiden rakenne muuttuu erilaisten lähestymistapojen kautta. Viimeisten vuosien aikana olen pohtinut samaa olennosta nimeltä 'opettaja', kun olen alkanut kiinnittää huomiota ajatukseen opettajan omista sisäisistä ja ulkoisista rakenteista. Esiinnousseet kysymykset opettajaan kohdistuvista mahdollisista normeista, tämän kasvatuksellisista toimintastrategioista ja työn liittymisestä osaksi tekijäänsä ohjasivat itseäni miettimään niitä käytännöllisiä ja abstrakteja sidoksia, jotka koen osana opettajan toimintaa ja merkitystä. Baumanin alussa esitettyyn sitaattiin viitaten, koetan toisin sanoen käsitellä ja koetella käsitteellisesti opettajan persoonan, identiteetin ja toiminnan sisäisiä mekanismeja ja rakennetta.

Käsitellenkin työssäni aiheita, jotka ovat monilta osin linkittyneitä erilaisiin ajatussuuntauksiin kuten kasvatussosiologiaan, kriittiseen teoriaan, radikaaliin kasvatusteoriaan, esitystaiteiden perusteisiin ja labanilaiseen liikeanalyysiin, mutta tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tarjota psykologian, sosiologian, filosofian tai näyttämötieteiden vaan ennen kaikkea pedagogiikan aihealueisiin syventyvä opinnäytetyö. Aihekokonaisuudet joihin syvennyn ovat historioiltaan ja nykyisyydeltään laajoja, minkä vuoksi olenkin kaventanut näkökulmaani niiden yleisestä kartoittamisesta ja analysoinnista ennemmin itsestäni lähtöisiin puheenvuoroihin. Omakohtaisuus selittyy myös sillä, että olen halunnut keskittyä niihin ammatti-identiteettiäni osa-alueisiin, joihin olen joko itse luontevimmin tukeutunut tai joita olen vahvasti kyseenalaistanut rakentaessani omaa käsitystäni taideaineiden opettajasta. Mainittavat aihealueet ovat myös niitä, joiden kohdalla on virinnyt eniten kysymyksiä koskien mainittua opettajakäsitystä. Paneudun siis temaattisiin

fragmentteihin, jotka koettavat vastata kysymykseen, millaisiin rakenteisiin olen taideopettajana mahdollisesti sidoksissa: opettajan rooli, tilassa oleminen, kontaktinotto, äänenkäyttö, sekä edellä mainittujen lisäksi oman taidonalan sisältämät tavat ajatella ja tehdä. Jokainen mainituista ammatti-identiteettiäni osista pitää sisällään vielä omanlaisiaan rajoituksia, kuten esimerkiksi tilassa oleminen käsittää myös kehotietoisuuden, liikkeen sekä kasvatustilanteen sidoksisuuden kontakti-improvisaation peruserätyksiin, tai vastaavasti esitystaiteiden näkökulma tarkastelee opettajan toiminnan yhteneväisyyksiä esittäviin taiteisiin ja sitä kautta yhteiskunnan vaikutuksia opettajan puolijulkisen roolin tulkintoihin ja vaikutusmahdollisuuksiin.

Kyseessä on esseemuotoinen, autoetnografisella metodilla tuotettu tekstikonaisuus, jonka teemat limittyvät toinen toisiinsa. Työn ensimmäinen essee on teemoiltaan kattavin syventyessään opettajaan sosiaalisena kokonaisuutena. Kyseinen teksti myös kartoittaa esitystaiteiden yleistä terminologiaa ja suhteuttaa sitä kasvatustyön käytäntöihin, minkä näen hyvin olennaisena avauksena työni muihin aihepiireihin. Sitä seuraavat luvut paneutuvat hiukan syvemmin toisistaan eriteltyihin teemoihin kuten tietoisuuteen itsestään toiminnassa, ihmisten ja asioiden välisiin kytköksiin sekä äänenkäytön ja puheviestinnän eri näkökulmiin. Viimeinen essee pyrkii omalta osaltaan kokoamaan yhteen kaikkien sitä edeltävien esseiden sisältämät pääajatukset taide- ja taitoteoreettisen näkökulman kautta, sekä siinä samalla syvennyn itselleni läheiseen aiheeseen eli käsillä kirjoittamiseen ja piirtämiseen. Esseiden kantavana kulttuurisena näkökulmana on länsimainen kulttuuri, jonka rinnalla toimii suomalainen koulujärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan osana. Tämä rajaus selittyy sillä, että tulen itse todennäköisesti työskentelemään kyseisen kulttuurijärjestelmän sisällä, ja toisekseen siitä, että suuri osa käytännön kokemuksistani työ- ja koulutushistoriassani on syntynyt toimiessani suomalaisen opetuslaitoksen piirissä; kyseinen rajaus liittyy lähtemättömästi myöhemmissä teksteissä esitettyihin huomioihin siitä, ketä yksilö identiteetillään kokee edustavansa.

Opinnäytetyöni tarkoituksena onkin luoda kiintoisa yhden opetusalan ammattilaisen katsaus hänelle olennaisiin ammattitoimintaan merkittävästi vaikuttaviin aihepiireihin, jotka ovat samaan aikaan sidoksissa yleiseen keskusteluun niiden kulttuurisidonnaisen ja ajankohtaisen luonteensa vuoksi. Mainitut teemat muodostavat työni rungon ja toimivat erilaisten kontekstien kautta tutkimukseni pääelementteinä. Tarjoan ajatuksia, mahdollisuuksia, kyseenalaistuksia, huomioita, reaktioita, vastauksia sekä kysymyksiä, joihin monesti liittyy yhtä monta käsitystapaa, vastaväitettä ja kommenttia kuin sanoilleni on lukijoita ja kuvilleni on tulkittavia katseita. En tarjoa yhdenlaista totuutta, vaan yhden todellisuuden monista.

¹ Bauman 2002, 32

Yksityisestä yleiseen – tutkimusmetodin valinta

”No surer way to kill a piece of research and send it to join the great waste of abandoned projects than Method.”
-Roland Barthes²

Huolimatta Barthesin mieltämästä ilmeisestä fataaliudesta, valitsemani metodi osoittautui toimivaksi suuntalinjaksi työni aihepiirien rajauksen ja käsittelyn osalta. Käytän metodinani autoetnografista tutkimustapaa, mikä osoittautui luontevaksi keinoksi kartoittaessani sitä, miten voin linkittää tutkimukseni sekä henkilökohtaisen että yleisen keskustelun eri tasoille. Metodin määrittelemiseksi käytän apunani Ellisin, Adamsin ja Bochnerin artikkelia *Autoethnography: An Overview*³.

Artikkelin kirjoittajat ovat tekstissään tuoneet selkeästi ilmi kyseisen metodin sanallisen alkuperän. Heidän mukaansa autoetnografiaa harjoittaessaan tutkija koettaa analysoida ja kuvailla (*grafia*) omaa henkilökohtaista kokemustaan (*auto*) ymmärtääkseen ympäröivää kulttuuritodellisuutta (*etno*). Siinä missä etnografia paneutuu kulttuurisiin rakenteisiin yleisellä tasolla, autoetnografia ottaa mukaan yksilön kokemuksen käsiteltävän asian piiristä. Käytännössä voidaan täten puhua omaelämäkerrallisen lähestymistavan yhdistämisestä etnografiaan: omaelämäkerrassaan yksilö paneutuu omaan henkilöhistoriaansa ja peilaa kokemuksiaan siihen, käyttäen aineistonaan päiväkirjoja, valokuvia tai elämäänsä liittyvien ihmisten haastatteluja, kun taas etnografinen näkökulma linkittää kyseisen yksilön historian laajemmin tutkittaviin yhteiskunnan arvoihin, asenteisiin ja rakenteisiin. Näin ollen ajatus objektiivisesta, etäännytetystä tutkijasta hämärtyy tämän asettuessa itse aktiiviseen rooliin tutkimansa kulttuurin sisäisenä toimijana.⁴ Valittu metodi on itselle taiteentekijänä mielekäs sidos oman henkilöhistorian ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkastelussa: teoreettisen, kirjallisen työn voi rinnastaa kuvalliseen muotokuvatyöskentelyyn, missä taiteilija pyrkii luonnehtimaan itseään halutuilla painotuksilla. Kyseinen näkökulma näyttäytyy esimerkiksi tämän opinnäytteen visuaalisissa ja omakohtaisissa ajatuksia käsittelevissä elementeissä, minkä vuoksi se on oleellista noteerata.

² Barthes 1977, 201

³ Ellis, Adams, Bochner 2011

⁴ Ellis ym. 2011

⁵ Ellis ym. 2011.

⁶ Ellis ym. 2011

Ellis ym. kuitenkin huomauttavat, että huolimatta heittäytymisestäään aiheen käsittelyyn tutkijan on osattava kytkeä omat kokemuksensa ympäröivään kulttuuriin tavalla, jonka avulla lukija ymmärtää heidän henkilökohtaisen kulttuurikokemuksensa lisäksi myös jotain siitä kulttuurista, jota tutkija työssään edustaa. Näin ollen tutkijan on osattava sanallistaa sekä omat kokemuksensa suhteessa kulttuuriin, jossa elää, että mahdolliset kulttuurin vaikutukset häneen itseensä. Tähän tavoitteeseen päästään parhaiten tarkastelemalla kulttuurisia kokemuksen tapoja haastattelujen, havaintojen tai erilaisten kulttuuristen tuotteiden kautta, sekä kuvailemalla kyseisiä tapoja asettamalla ne tarinallisiin kehyksiin.⁵ Materiaalisen monipuolisuuden ajatus toteutuikin liittäessäni työhöni mukaan kuvallista materiaalia, omaan taitooni liittyviä elementtejä sekä erään työni kannalta merkittävän henkilön haastattelun. Samalla pyrin tarkastelemaan ja ymmärtämään tutkimuskohteitani tutkimusvastuullisesti, eettisesti ja yleispätevästi tutkijan roolissa pitääkseni kokonaisuuden osat tasapainossa.

Tosin täysin valmiiden painotusten ja tyhjentävästi selitettyjen ajatuskudelmien sijaan koen mielekkäämmäksi tarjota lukijalle mahdollisuuden myös pohtia itse työssä esiintyvien elementtien suhdetta sekä toisiinsa että lukijaan. Ajatukseni saa tukea autoetnografiassa korostetusta tavoitteesta herättää lukijassa ajatuksia, tunteita ja mielikuvia, sekä huomiosta, kuinka oleellista on tarjota lukijalle mahdollisuus kytkeä lukemansa elämäänsä todellisuuteen⁶.

Visuaalisesta tutkimusmateriaalista

Opinnäytetyön kuva-aineistona käytän tutkimusalueisiini linkittyviä sidontakuvia, joissa ruumiillisen olemukseni kautta paneudun työssäni käsiteltäviin aihealueisiin. Käytän kyseisiä visuaalisia elementtejä ajatusteni tukena käsitelläkseni tekstissäni ilmeneviä asioita, mikä voi antaa kiintoisan tarkastelukulman työni lukijoille kuvien sisältämän symbolisen tiedon kautta. Kuvat on toteutettu yhteistyössä köysi- ja valokuvataiteilija Tiina ’Tinttu’ Henttosen kanssa, ja syvennyn kyseisiin valokuviin liittyviin ajatuksiin ja mahdollisiin huomioihin kussakin esseessä aiheen mukaisesti. Lisäksi tarjoan lukijalle Tintun kanssa käydyistä keskusteluista kootun kirjallisen dialogin luvussa *Kontaktissa*, jossa paneudutaan kyseisten valokuvien tausta-ajatuksiin sekä lisäksi shibariopettajan ja -oppilaan väliseen vuoropuheluun sidonnan filosofiasta, käsitteistä, merkityksestä ja kulttuurisesta olemassaolosta.

Valokuva-aineiston keskittyminen nimenomaan sidontaan ei pelkästään nosta esille konkreettisesti, millainen taidemuoto *shibari* voi yhden katsantokulman mukaan olla, vaan kuvien työstäminen on myös tukenut syventymistäni siihen todellisuuteen, mikä minussa on sekä läsnä että myös häivyttettyä näkyvistä silloin, kun toimin opettajana. Eräs kantava teema työssäni onkin opettajaan liittyvän puolijulkisen roolin sisältämä mahdollinen sosiaalinen normitus ja sen vaikutus yhteisön ja yksilön väliseen sosiaaliseen näytelmään, minkä koen kiintoisana syventymisalueena sidontaa harrastavan pedagogin näkökulmasta. Tintun läsnäolo ja tärkeys työssäni korostuu myös siitä, että olen hänen alaisuudessaan saanut opiskella ja harjaannuttaa ei pelkästään köysiin liittyviä taitojani, mutta myös sidonnasta nousevia pohdintoja: hänen kauttaan olen löytänyt itselleni luontevan ja turvallisen tavan kohdata niitä ajatuksia ja kysymyksiä, joihin aika ajoin olen törmännyt miettiessäni sitä, miten oma opettajan roolini suhteutuu sitojan identiteettiini.

Kuvien tarkoituksena on ensisijaisesti tarjota lisää työkaluja niille lukijoille, jotka nauttivat kirjoitetun kielen rinnalla kulkevan kuvallisen viestinnän tulkitsemisesta, ja joille ihmisvartalon kuvallinen tutkiminen voi antaa vielä enemmän verrattuna pelkkään kielelliseen kuvailuun. Käytän kuvia myös visuaalisina sivuhuomautuksina suhteuttaessani ajatuksiani esimerkiksi ensimmäisessä esseessä käsiteltävään kehotaiteeseen ja identiteetin performatiivisuuteen, jolloin niihin liittyy myös teoreettinen, sanallinen merkityksenanto pelkkien kuvallisten vihjeiden lisäksi. Kuvien sijoittelussa noudatan ajattelemiani kytköksiä tekstin ja kuvan välillä, mutta monet kuvat pitävät sisällään elementtejä monista kirjoituksista, jolloin niitä voi tulkita työni tutkimuskysymysten luoman kokonaisuuden kannalta.

Kyseisten valokuvien suunnittelu- ja toteutusvaiheessa käsitelin niihin liittyviä tutkimuskysymyksiäni, mikä antoi suuntalinjoja sidontatekniikoiden toteuttamisen, kuvasommittelun ja värien osalta; Tintun ammattitaito valokuvaajana ja sitojana oli avainasemassa pohdittaessa mahdollisia toteutustapoja. Esimerkiksi työssäni olevat roikutuskuvat eivät olisi onnistuneet ilman hänen osallistumistaan niiden toteutukseen. Kuvien yhtenäinen säävymaailma johtuu halustani luoda yhtenäinen kuvakokonaisuus, joka on visuaalisesti miellyttävä, mutta myös pyrkimyksestäni tuoda esiin kuvien sisältämä fokus köysien sisältämään symboliikkaan ja siihen ruumiilliseen tuntuun, joka kehossani vallitsee ollessani tekemisissä köysien kanssa. Näin ollen toteutan myös autoetnografisen menetelmän tapaa käsitellä asioita erilaisten tutkimustyötä tekevään henkilöön sidottujen aineistojen kautta.

Kasvatuksesta ja opetuksesta

Olen oppinut hahmottamaan *kasvatuksen* ja *opetuksen* toistensa synonyymeina, vaikka ymmärrän myös niitä, joille kyseiset käsitteet hahmottuvat aivan erilaisten painotuserojen kautta. Opettaminenhan kärjistetysti ajatellen tähtää tietojen ja taitojen lisäämiseen, kun taas kasvatuksen tavoitteena on omaksuttujen asioiden soveltaminen ajattelun ja toiminnan kehittämisen kannalta. Kuitenkin mielestäni on vaikea määritellä selvästi, milloin opetus muuttuu kasvatukseksi, sillä kukin yksilö ottaa asioita ja ilmiöitä vastaan erilaisilla tavoilla. Siinä missä joku uppoutuu johonkin asiaan pelkkänä teknisenä suorituksena, voi vastaava kokemus avata toiselle aivan uusia tapoja ymmärtää omaa osuuttaan siinä maailmassa missä elää ja toimii.

Tästä johtuen näen itseni toteuttavan opettajana kasvatustehtävää, jota lähestyn itselleni luontevimmalla tavalla: kasvatan opettamalla. Olen ottanut tavoitteekseni kasvattaa, mutta käytän sen saavuttamiseksi jatkuvasti hioutuvia taitojani ja opetuksellisia menetelmiä niiden valjastamiseksi. Asiaa helpottaa sen tiedostaminen, miten itse oppii asioita ja millaisten asioiden äärellä vastaavasti kokee kasvavan, ja limittyvätkö nämä asiat kenties toisiinsa. Tapaani hahmottaa nämä kaksi käsitettä on toki vaikuttanut saamani opettajakoulutus: kasvatamme taiteen avulla, mutta samalla tavoitteenamme on opettaa tekniikoita ja työskentelytapoja, jotka voivat olla oppilaille hyödyksi heidän kasvaessaan osaksi sitä visuaalista kulttuuria, jonka jäseniä he ovat. Näin ollen käytän näitä käsitteitä toistensa vastineina, ja kirjoitan sekä opettajasta että kasvattajasta, vaikkakin tekstin kokonaiskontekstin aina huomioiden.

Lisäksi on hyvä huomioda, että käsittelen taideopettajan ammatillista taitoa ensisijaisesti piirtämisen ja esitystaiteiden kautta työn metodin perustelevana.

Identiteetistä ja persoonasta

Opinnäytetyön pääasiallinen rajausta käsittää kaksi merkittävää käsitettä, jotka liittyvät edellä mainittujen esseiden teemoihin: *identiteetin* ja *persoonan*. Kyseiset käsitteet ovat olennainen osa jokaista tekstikokonaisuutta erilaisilla näkökulmilla tarkasteltuina, jolloin niiden lyhyt määrittely on tarpeen ennen siirtymistä varsinaiseen tutkimustekstiin. Molemmat sanat kuvaavat ihmistä sekä yhteiskunnan jäsenenä että omana yksikkönään, mutta erilaisin painotuksin, joihin keskityn lyhyesti seuraavaksi.

Stuart Hall määrittelee *identiteetin*⁸ jatkuvasti liikkeessä olevana illuusiona, jota aktiivisesti linkitetään sitä ympäröiviin ajatus- ja aatesuuntauksiin. Siihen voidaan kytkeä niin kuvailevia, fyysisiä kuin tekemiseenkin liittyviä määritelmiä riippuen siitä, mihin ihmis- ja aater ryhmään henkilö haluaa *identifioitua* eli tunnustaa osaksi omaa henkilöllisyyttään. Lisäksi ryhmän sisällä voi vallita vielä omanlainen identiteettien kirjo, kun otetaan huomioon ihmisen kaipuu omaan yksilöllisyyteensä ryhmään kuulumisen lisäksi.⁹ Hall toteaa, että identiteetti voitaisiin ajatella enemmän tarkoituksena ”*tulla joksikin*”¹⁰ enemmän kuin ”*olla jotakin*”¹¹. Kyseinen käsite voidaan ajatella yksilöön liitettynä kuvaavana määritteenä, jonka tarkoituksena on saattaa muille nähtäväksi, kuka hän on, ja ennen kaikkea ketä hän edustaa. Identiteettejä voi olla enemmän kuin yksi, ne voivat olla ristiriidassa keskenään ja niissä voi myös vallita hierarkiasuhde: yksityiselämään liittyvä identiteetti voi dominoida ammatti-identiteettiä, sukupuoli-identiteetti voi jakaa piirteitä jonkin yleisen määritteen kanssa mutta samanaikaisesti liittyy valtakulttuurin marginaalissa toimiviin jopa vastakkaisiin identiteettikategorioihin, ja niin edelleen.¹² Ryhmäkulttuurin kannalta identiteetti voi myös sisältää selkeän halun luokitella ihmisiä johdonmukaisesti erilleen ja yhteen, jolloin tulee ilmi niin sanottu ’me’ ja ’ne’ -ilmiö. Se siis lisää myös yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta myös yksinkertaistaa ja yksipuolistaa sitä todellisuutta, jossa identiteettiämme rakennamme.¹²

8 *Identiteetti* -käsitettä voi lähestyä myös varsin kiintoisana sanaleikinä ID/ENTITY. Huomionarvoista on, että ’*id*’ voi merkitä lyhennettä latinan sanasta ’*idem*’, joka tarkoittaa ’*samaa*’ (Tiainen & Mäkelä 1993), kun taas sitä seuraava ’*entity*’ tarkoittaa englannin kielessä itsenäistä kokonaisuutta. Mainittuihin määreisiin nojaten voisin luonnehtia itseäni itsenäisesti toimivaksi ja muista erilliseksi kokonaisuudeksi, jolla on sisäsyntyisiä tarpeita ja herkkyyksiä hakeutua sosiaaliseen kanssakäymiseen tietynlaisten henkilöiden pariin tarkoitukseni samaistua heihin ja kytkeä oma yksityinen kokonaisuuteni osaksi laajempaa kokonaisuutta. Kyseinen sanaleikki toistuu käsitteparissa ’*de jure*’- ja ’*de facto*-yksilöt’, josta kirjoitan tarkemmin ensimmäisessä esseessä. Helena Erkkilä lähestyy vastaavia ajatuksia kirjoittamalla *imaginaarisesta ruumiinkuvasta* lacanilaiseen psykoanalyysiin viitaten: identiteetti on ihmisen egon rakentama tuotos, joka on toisten halun kohde. Erkkilä 2008, 100.

9 Hall 1999, 11, 13, 15, 248, 250.

10 Hall 1999, 250

11 ks. Hall 1999, 21-22

12 Hall 1999, 47, 123.

Identifikaation pohjimmainen pääperiaate yleisimmin on, että koen itseni turvaliseksi jossain ryhmässä ja haluan siitä syystä nimetä itseni sen jäseneksi, osoittaa samanlaisuuttani niihin ajatuksiin sekä fyysisiin ja henkisiin piirteisiin, joiden kanssa olen jonkin tietyn ryhmän kautta tekemisissä.¹³ Identifiointi ajaa täten turvallisuuden ja kuuluvuuden tunteen lisäksi myös sosiaalisia tavoitteitani löytää yhteistä keskustelua edesauttavia asiayhteyksiä, jotta tulen ymmärretyksi ja jotta voin käsitellä, mitä muu yhteisö keskustelee ympärilläni: ruumiillinen ja henkinen identiteettini ovat osa sitä sosiaalista kulttuuria, jonka jäsen olen ja jonka ajatusmalleja olen omaksunut.¹⁴ Hall kuitenkin painottaa, että identifikaatio ei tarkoita yhteensulautumista toisten kanssa, vaan henkilöiden väliset erot ovat edelleen voimassa heidän jakamastaan yhteenkuuluvuuden tunteesta huolimatta.¹⁵

Näin ollen kun kirjoitan työssäni ’identiteetistä’, viittaan siihen, millaisena yksilö näkee itsensä suhteessa muihin: mihin hän samaistuu, mistä hän erottautuu. Puhuessani opettajan identiteetistä minun onkin tiedostettava se tosiasia, että työni lukijat voivat käsittää kyseisen asian aivan eri tavalla verrattuna minuun. Sen vuoksi pyrin aina selvittämään, mikä on näkökulmani kunkin identiteettiin liitetyn pohdinnan kannalta, jotta lukija kykenee ymmärtämään oman katsantokantani aiheen tiimoilta. Onkin tärkeää oivaltaa, että kirjoitukseni kumpuavat länsimaisen sosiaalisen kulttuurin kautta saamistani ajatuksista, sillä yksi opettajan tärkein ammatillinen vaatimus on olla aktiivisessa kanssakäymisessä häntä ympäröivän ja häneen vaikuttavan kulttuurin kanssa: en voi edustaa kulttuuria jota en koe omakseni ja jonka sisältämiä toimintaperiaatteita ja merkityksiä en ymmärrä. Vastakohtaisesti en voi myöskään rakentavasti kritisoida kulttuuria ja identiteettikategorioita jotka ovat itselleni täysin tuntemattomia tai jopa yhdentekeviä.¹⁶

Identiteetin pyrkiessä kuvaamaan ihmisen jatkuvasti muuttuvia kulttuurisia ominaisuuksia lähtien sukupuolesta ja seksuaalisesta suuntautumisesta aina koulutustaastaan ja ammattiin saakka, käsittää *persoonaa*¹⁷ vain henkilön luonteenpiir-

13 hooks 1994, 62; Hall 1999, 28, 54

14 ks. Butler 2006, 50, 69

15 Hall 1999, 248

16 Bauman 2002, 53, 252; hooks 1994, 60, 64, 70.

17 Gummeruksen uusi tietosanakirja määrittelee ’persoonan’ seuraavasti: ”*persona*: (lat.) oik. näyttelijännaamio. Luonne, ihminen. *Persona grata* henkilö, johon suhtaudutaan myönteisesti. Vastakohta *persona ingrata* (t. persona non grata) epäsuosiossa oleva henkilö.” Tiainen & Mäkelä 1993.

teet ja sen ruumiillisen minän, joka muille esittäytyy hänen sosiaalisen toimintansa kautta. Sen konkreettisen, fyysisen olennon, joka toimii ja on. Selkeänä erona identiteettiin voi mainita, että persoonaan voidaan liittää kuvailevia merkityksiä hänen toimintansa kautta, mutta hän ei välttämättä identiteetiltään sitoudu kyseisiin luonnehdintoihin. Pedagogisuus ja johdonmukaisuus eivät esimerkiksi tarkoita sitä, että yksilö kokisi itsellään olevan opettajacentiteettiä. Siltikin persoona elää yhtä lailla ajassa kuin identiteettikin: muutoksen nopeus, intensiteetti ja vaikutus on vain erilainen verrattaessa näitä kahta toisiinsa. Kenties voisi jopa ajatella, että persoona mahdollistaa identiteetin. Näin ollen esimerkiksi loukatuksi tuleminen tuntuu aivan erilaiselta kun se kohdistuu persoonaan eikä identiteettiin: se osuu tietyllä tavalla syvemmälle. Lisäksi identiteetin loukkaaminen tapahtuu henkisesti väkivallalla, kun taas persoonaan kohdistettuna se on fyysistä kipua ja ahdistusta tuottavaa. Lisäksi identiteettiin osuvat spekuloinnit ovat eri tavalla neuvoteltavissa sen muutostilanteen luonteen vuoksi, jolloin sen uudelleenmäärittely, purkaminen ja rakentaminen pitää sisällään aivan erilaisen kriisin verrattuna persoonaan kohdistettuun hyökkäykseen.

Tosin tarkasteltaessa persoonaan siihen liitetyn näyttämötaiteissa vallinneen merkityksen kautta saadaan esille sen erikoinen sosiaalinen piirre. Kyseessä on tällöin naamio, joka asetetaan kasvoille näytelmää varten: sitä kantavan henkilön luonteenpiirteet näkyvät naamion kautta ja siten se vaikuttaa hänen kanssakäymiseensä ympäristön kanssa.¹⁸ Voin siis verhoata oman persoonani tiettyjen ominaisuuksien peittoon tilanteen niin vaatiessa, mutta siinä tapauksessa toteutan vain lyhytaikaista, tietoista valintaa jonka päätavoitteena on useimmiten oman edun saavuttaminen jossain asiassa. Persoona on fyysisen kosketeltavuutensa johdosta läsnä ruumiillisissa eleissä, ilmeissä ja sanoissa, joilla voidaan hämätä ja häiritä vastaanottajan tulkitsemia merkityksiä, aivan kuten näyttelijä lavalla toimiessaan häivyttää näkyvistä sen minän, johon hän todellisuudessa tukeutuu arjessaan lavasteiden toisella puolella. Toisaalta samat eleet, äänenpainot ja toimintatavat voivat myös rikkoa huolella rakennetun illuusion persoonan piirteistä, aivan kuten näyttelijäkin voi livetä roolistaan parrasvaloissa ja aiheuttaa särön esityksessään. Käyttäytymistään voi täten muuttaa, mutta vain tietyiltä osin ja tietyssä suhteessa. Kukaan ei mielestäni voi ottaa kiinteäksi osaksi persoonaansa piirteitä, jotka eivät siihen ole alkuaan kuuluneet, etenkin jos piirteiden kesken vallitsee

selkeä ristiriita. Tämä jo itsessään erottaa persoonan identiteetistä, sillä identiteettien kesken ristiriidoista ei välttämättä ole oleellista haittaa henkilön toiminnalle. Englanninkielinen ilmaus ”*out of character*” kuvastaa osuvasti persoonan tiedostamattomaan läpinäkyvyyteen liittyvää ajatusta: toiset vaistoavat välittömästi, jos henkilö on ristiriidassa tekojensa, sanojensa ja olemuksensa kanssa¹⁹.

Opettajasta voidaan puhua, että tämä heittäytyy opetustyöhön koko persoonallaan, jolloin puhutaan tämän perimmäisestä ja fyysisestä olemassaolosta. Identiteetti kaikkine tasoineen ja merkityksineen on toki läsnä opetustilanteessa, tavalla tai toisella kuten työn esseistä käy myöhemmin ilmi, mutta toiminnan perustekijänä on silti kasvattajan persoona. Persoonakohtaiset taipumukset ovatkin hankalia yksilölle itselleen silloin kun niitä tarkastellaan epätoivottuina piirteinä: omaa persoonaansa harva kykenee muuttamaan tietoisilla valinnoilla, ja jos tämä vaikuttaa haitallisesti itse opetustilanteeseen, on opettaja haastavan tilanteen edessä. Yksilö voikin toisinaan olla tilanteessa, jolloin jonkun persoona ei yksinkertaisesti miellytä itseä, tai sitten on persoonia, jotka vetävät vastustamattomasti puoleensa. Miellyttäminen ei välttämättä kuitenkaan tarkoita, että haluaisimme identifioida itsemme tapamme henkilön edustamaan identiteettikategoriaan, tai edes kykenisimme siihen, vaikka kokisimmekin yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä tämän persoonan kanssa²⁰. Tuttavuussuhteet eivät täten vaadi yhteisen identiteetin määrittämistä ollakseen toimivia, vaan kanssakäyminen voi syntyä ja kehittyä myös ennenkin henkilötasolla.

Kirjoittaessani 'persoonasta' kirjoitan siitä henkilökohtaisesta yksilön olemassaolosta, niin fyysisestä kuin henkisestäkin. Tällöin en viittaa alati muovautuvaan identiteettiin, vaan siihen perustaan, joka ihmisessä toimijana vallitsee ja jonka kautta kykenemme asettumaan niihin yhteisöihin, joihin haluamme identifioitua. Siihen, joka on *minä* lihassa.

19 Laban/North 2011, 258, Laban 1950/2011, 277

20 Hall 1999, 28

18 Yrjönsuuri: Mediat ja juhlat. N&N verkkoartikkeli.

ESTRADILLA

Ei makeaa ennen esitystä. Kyseinen ajatus toistuu mielessäni yhä, vaikka viimeisestä kerrasta näyttämöllä on jo yli kymmenen vuotta. Ei makeaa, jottei ääni mene huonoksi, jottei se kadottaisi ilmaisuvoimaansa. Huomaan palaavani samaan ajatukseen nyt opettajana, katsovani hieman tarkemmin mitä syön ja juon ennen tuntia, jottei ääneni kärsisi ja sitä kautta vaarantaisi päivän kulkua. Huomaan myös vaistomaisesti palaavani yhä uudelleen niihin metodeihin, joita opin lavasteissa ja harjoitusaleissa: tilaan asettuminen, oman henkilöahhmon piirteiden ja olemuksen omaksuminen ja hänen vuorosanojensa läpikäyminen mielen sisällä, yleisön läsnäolon tunnistaminen ja toisten näyttelijöiden kanssa monesti harjoiteltujen kohtausten läpikäyminen mielikuvien avulla. Viisi minuuttia keskittymistä ja muutama hetki rauhoittumista ennen esirippua, hengittäminen syvään jotta pulssi laskee rauhalliselle tasolle ja vartalo muuttuu vastaanottavaiseksi – luontevasti, rutiininomaisesti, vaikka teatterinäyttämön synnyttämä tarve on kauan aikaa sitten kadonnut, muuttunut esittämisen sijaan olemiseksi jonkun muun kirjoittaman ulkoisen rooliasun korvautuessa ajan kanssa kehitetyllä aineenopettajan ammattitaidolla. Silti kysyn itseltäni, miksi en ole päästänyt näyttämörutiinistani irti

Aloituskappaleen esimerkki liittyy oivallukseen, jonka koin valmistautuessani erääseen opetusharjoittelutuntiin. Asiassa ei ensinäkemältä ole mitään kovin ihmeellistä, sillä olen aiemminkin tiedostanut sen, kuinka olen vuosien ajan vaistomaisesti hyödyntänyt teatterinteossa oppimiani menetelmiä valmistautuessani oppitunteihin. Tiedostaminen ja käytännön soveltaminen ovat ilmeisesti kuitenkin hieman eri asioita kuin asioiden oivaltaminen. Hetkellisen valaistumisen jälkeen olen huomannut pohtivani yhä useammin, millaisista osa-alueista oma opettajuuteni todella koostuu, kun käytännön työssä saadut kokemukset risteävät ilmeisen saumattomasti saamani akateemisen koulutuksen ja esittävien taiteiden kanssa. Mistä esimerkiksi kumpuaa kokemani sisäinen ristiriita joka saa minut ihmettelemään, olenko opettaja, enkä joku, joka esittää opettajaa? Tässä luvussa kysymyksenasetteluni noudattaa seuraavanlaista ajatuskulkua: millä tasoilla kasvatusta ja näyttämötyöskentelyä voi verrata toisiinsa, ja mitä kyseinen vertailu nostaa esille, kun ajatellaan kasvatustyötä pedagogisena performanssina?

Esittämisen terminologiasta – käytännön käsitteellistämistä

Mikäli haluan tarjota lukijalle selkeän kuvan omista ajatuksistani koskien esittäviä taitteita ja niiden suhdetta pedagogiseen toimintaan, on ensimmäisenä paikallaan avata esitysalan sanastoa. Käytän ensisijaisena tukenani Helena Erkkilän tutkimusta suomalaisesta performanssi- ja kehotaiteesta sekä omia määritelmiäni, jotka ovat syntyneet niin toimissa esittävien taitteiden parissa kuin teoreettisten opintojenkin kautta. Kun puhutaan esittäivistä taitteista, käytetään niiden parissa erilaisia alan käsitteitä kuten kehotaide, performanssi, teatteri, draama, tragedia, komedia, koreografia, näyttämöilmaisuus, näytelmä, tanssi, esitys ja niin edelleen. Kyseiset sanat viittaavat siihen, kuinka yksilö asettuu toisten eteen, *esille*, altistaen itsensä muiden tulkinnoille ja katseille, tai millä tavoilla esitys rakentuu. Samalla puhutaan myös tilanteesta, jota määrittävät tietyt lainalaisuudet: suurimmassa osassa esittäivistä taitteista esilläolon tunne vaatii syntyäkseen tekijän lisäksi myös yleisön, joka seuraa tämän toimia. Keskityn edellä mainituista sanoista kehotaiteen, performanssin, teatterin ja esityksen määritelmiin ja risteyskohtiin koskien sekä opinnäytetyöni tutkimusmateriaalia että tutkimuskohdetta.

Kehotaide - minän rajapinnalla

Helena Erkkilä viittaa *kehotaiteeseen* ytimekkäästi taidemuotona, jossa taiteilija tuo teokseen oman ruumiinsa ja suhteuttaa sitä joko teoksessa oleviin tai teoksen kautta tarkasteltaviin muihin kehoihin, tiloihin, ynnä muihin siihen vaikuttaviin tekijöihin. Kuten performanssissa ja esityksessä, kehotaiteessakin fokus on esillä olevassa ihmisruumiissa, mutta tässä ilmaisumuodossa apuna voidaan käyttää myös kehon sisältävien kuvien esittämistä ja audiovisuaalisia tallennusmuotoja, eikä pelkästään yleisön läsnäoloa vaativaa tilannetta. Erkkilälle kehotaide voi ilmetä kuvina, narratiiveina, asetelmina ja muunlaisina prosesseina, jotka voivat olla hyvin yksityisiä, mutta jotka tuodaan julkisesti esille. Hän huomauttaa, ettei hänen näkökulmansa tarkoituksena ole asettaa kehotaiteen, esitystaiteen ja performanssin välille yhtäläisyyksiä, vaan tavoitteena on enemmän osoittaa, miten kehotaide linkittyy performanssiin yksilön eli tässä tapauksessa esittävän taiteilijan ruumiillisuuden lähtökohdista käsin. Kehotaide toisin sanoen mahdollistaa niin tekijän kuin hänen kohteensakin yhteenkietoutumisen teoksessa, jolloin fokus kohdistuu yleisen ihmisyyden sijaan myös tekijän omaan minuuteen. Erkkilä toteaa tarkentavasti,

että hänelle kehotaiteessa yhdistyvät niin yksilön oma narsismi kuin ”*radikaali avautuminen toiselle*”. Tällä hän viittaa siihen, että kehotaiteessa esiintyvän ruumiin suhde sosiaaliseen maailmaan luo puitteet keho- ja performanssitaitteen sisältämälle katsojaan vaikuttavalle potentiaalille: kyseisten taidemuotojen kautta tekijä voi omaan ruumiiseensa kohdistettujen tekojen ja tilanteiden kautta osoittaa muille samassa sosiaalisessa yhteisössä eläville, miten hänen oma ruumiinsa suhteutuu vallitseviin olosuhteisiin. Toisin sanoen kriittisyys ja radikaalisuus, jolla taiteilija toivoo vaikuttavansa teoksen katsojan ajatuksiin, kumpuaa näin ollen siitä konfliktista, joka vallitsee taiteilijan ruumiin ja ympäröivän yhteiskunnan välillä, vaikkei sitä ilmiselvin konkreettisin keinoin teoksessa aina alleviivattaisikaan.²¹

Kehotaiteeseen kuuluu sananmukaisesti myös ruumiineritteiden käyttö taide-teoksissa ja esityksissä²², mutta sen voi ymmärtää myös kehoon tehtävien toimien kautta, oli kyseessä sitten kehomaalaus, tatuoinnit, lävistyksset, sidonta tai implantit ja kehon jatkeet, joilla ihmiskehon fysiologisia rajoja ylitetään ja kyseenalaistetaan²³. Kehotaide voi siis tarkoittaa myös kehoon ja keholle tehtävää taidetta, ei pelkästään keholla tehtyä taidetta²⁴. Tähän näkökulmaan liittyy esilläoleminen joko pysäytettyinä visuaalisina teoksina tai käsin kosketeltavana tapahtumana, katsottavana speaktaakkelinä. Kehotaide ei siis ole yhtä katoavaa, yhtä lailla aikaan ja henkilöön sidottua toimintaa, yhtä jäljittämätöntä ja hetkellistä kuten performanssi ja esitys, mutta jakaa niiden kanssa tiettyjä piirteitä kuten taiteilijan ruumiillisen läsnäolon ja hänen mahdollisen asettumisen muiden katsottavaksi²⁵. Käytän sanaa 'mahdollinen', sillä kehotaide voi toteuttaa myös siten, ettei taiteilija itse välttämättä ole tekojen kohde vaan käyttää toteutuksessaan muita kehoja, tai vastaavasti taiteilija käyttää itseään muttei niin paljaana kuin mitä 'minän' esittäminen vaatisi. Katoamattomuuden ajatus taas voidaan johtaa siitä, että esimerkiksi tatuointi käsitteään pysyvänä ja muuttumattomana ja vartalomaalaus voidaan jähmettää paikalleen valokuvattuna visuaalisena taideteoksena, jolloin se säilyy ilman muutoksia ja sitä katsotaan aivan eri lähtökohdista kuin jos maalaaminen olisi tapahtunut estradilla

21 Erkkilä 2008, 19–20, 22, 162–163. ks. Warr & Jones 2000, 92.

22 Erkkilä 2008, 137

23 Esimerkiksi Stelarcin mekaaniset proteesit ja ”kolmas korva” ovat klassinen esimerkki biotaiteen merkittävästi kasvavasta roolista kehotaiteessa. Warr & Jones 2000, 179. www.stelarc.org.

24 ks. Warr & Jones 2000

25 Erkkilä 2008, 19, 20–22, 42–49

katsojien edessä. Kehotaiteen tärkein erottava pääpiirre puhtaasti esityksellisestä performanssista onkin sen mahdollinen tarkasteleminen pelkkien taideobjektien kuten valokuvien kautta, mikä on esittävien taiteiden osalta useimmiten vastaavasti ongelmallista teosten ajallisen katoavuuden ja tilallisen sidoksisuuden vuoksi²⁶. Kaksiulotteisuus tai valmiiksi rajattu liikkuva kuva ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oma kehoni resonoi näiden teosten äärellä, ettenkö kykenisi oman ruumiini kautta ymmärtämään niitä mahdollisia mielentiloja, adrenaliinihumalaa tai lihasten nytkäyksiä, sivalluksia ja kaarteiluja verrattuna tilassa ja ajassa toteutettavaan, hetkellisydessään katoavaan esitykseen.

Opinnäytetyössäni olevat valokuvat voidaan täten lukea osaksi kehotaidetta, mikäli seuraamme kyseistä ajatusta: asetan esille oman ruumiini, jolle on tehty ja jolla on toteutettu asioita, ja tavoitteeni on saattaa lukija miettimään kuvissa olevien kehollisten todellisuuksien suhdetta niitä ympäröivään todellisuuteen, toisin sanoen teksteissä kommentoimiini aihepiireihin. Asia ei siltikään ole aivan yksinkertainen. Toisaalta vaadin lukijaa katsomaan minua itseäni ja peilaamaan nähtyä tutkimustekstissä esiintyvään yleiseen keskusteluun, mutta toisaalta en ole antanut kyseisille valokuville tarkempaa taiteellista viitekehystä kuin mikä on niiden rooli tutkimusaineistona. Tämä osoittautuu jo siinä, että ne esiintyvät kirjallisen tutkimuksen osana eivätkä galleriatilaan ripustettuina valokuvavedoksina. Lisäksi toteutetut valokuvat ovat kaikki sidoksissa omaan fyysiseen ja psyykkiseen ruumiiseeni lähtökohtaisesti jo autoetnografisen tutkimusmetodini osalta eikä tekijän taiteellisen intention vuoksi, kuten kehotaitteen sisältämä viittaus valittuna taidemuotona ehdottaisi.

Erkkillä tosin tarjoaa toisen näkökulman valokuvien tarkasteluun ottamalla esille *performatiivisen valokuvan*, joka käsittää muun muassa taiteilijan omakuvallisen työskentelyn. Performatiivinen valokuvaus lähtee hänen mukaansa ajatuksesta, että kuvaustilanteessa tapahtuvat asiat, kuten tässä tapauksessa asun valinta, sidonta, valaisu ja tausta, eivät ole osa teosta, vaan teoksena pidetään lopputulosta eli valokuvaa itseään, vastakohtana kehotaitelle, jossa koko prosessi valokuvan tuotannon ympärillä voi olla teoksen asemassa ja tulla esitetyksi samassa tilassa lopullisen työn kanssa.²⁷ Itselleni tosin jo kuvissa tapahtuva

26 Erkkillä 2008, 20

27 Erkkillä 2008, 48.

poseeraus²⁸ riittää asettamaan näkökulmani ennemmin performatiivisen valokuvan kuin kehotaitteen piiriin: kehotaide on itselleni jotain paljon aidompaa kuin tietoisesti rakennettu ja kameran objektiiville poseerattu viittauksellinen omakuva. Asento, ilme, eleet ja vartalolla kulkeva valo lukeutuvat kaikki poseeraukseen: minä tiedän, että minua katsotaan, ja haluan asennollani johdatella tapaa jolla minua katsotaan. Kuviini sisältyy näin ollen *esteettisen kontrollin* ajatus, mikä myös tukee performatiivisuuden näkökulmaa – esittäydyn tiettyssä kontekstissa tietoisien valintaprosessin kautta. Asia tulee esille jo siinä tietoisuudessa, että kuva vain *representoi* todellisuutta yhdestä näkökulmasta, jonka rinnalla voi olla tuhat muuta²⁹. Performatiivisen valokuvan määritelmän mukaisesti aineistoni valokuvat ovat rakennettuja, tietoisesti mietittyjä ja visuaalisesti suhteessa toisiinsa, jolloin ne luovat yhtenäisen visuaalisen kokonaisuuden, josta muodostuu tekijänsä fragmentaarinen omakuva tietynlaisena persoonana, tietynlaisen identiteetin ilmentymänä, *tietyn objektiivin läpi katsottavana kokonaisuutena*.

Tosin, enkö voisi kohdella tutkimustani myös taiteena? Taiteellisen tutkimuksen lähtökohdat ovat taiteellisessa toiminnassa, joka tukee, inspiroi ja edesauttaa tutkimuksenteon vaiheita kysymyksenasettelusta lopulliseen julkaisuun, joten voinko väittää, etteivät sidontakuvani ole juuri tätä³⁰? Vaikka työni ei ole metodiselta lähtökohdaltaan taiteellinen tutkimus, niin saanko silti kuville mitään erityistä lisäärväo rajaamalla ne pelkästään tutkimukseksi, vaikka ne selkeästi ovat myös taiteelliselta arvoltaan mietittyjä ja luovat jo itsessään kokonaisteoksen työni sisälle? Jos määrittelen kuvat tiukasti vain yhteen kategoriaan, enkö silloin myös syyllisty taidetta eniten kahlitsevaan kapeakatseisuuteen, jolloin yhdelle teokselle sallitaan vain yhdenlainen totuus³¹?

28 Sanan 'poseeraus' sisältämä merkitys löytyy esimerkiksi englannin kielestä sanoista 'pose' ja 'posing', mikä fyysisessä mielessä tarkoittaa asennon ottamista, mutta, mikä tärkeintä, se on tarkemmin ilmaistuna *asentoon asettumista katseen alaisena*. Näin ollen poseeraamalla kameralle yksilö hakee yhteistä kontaktipintaa kameran objektiivisen katseen sisältämien vaatimuksien ja ideaalien kanssa, mikä voi osoittautua kehon tavoissa asettua linssin eteen. Erkkillä 200, 226–227, 229.

29 Hall 1999, 146, 150. Hall määrittelee representaation tavaksi esittää todellisuutta: se voi tapahtua kielellisesti tai visuaalisesti. Sidontakuva on representaatio shibarista, jos näin haluamme ajatella.

30 Siukonen 2002, 60–63, 68

31 ks. Siukonen 2002, 71–72

Taideaineiden opettajien kasvatusfilosofia perustuu nimenomaan useamman eri tulkinnan tarjoamiseen oppilaille, haluan opettaa heidät näkemään asioiden monitahoiset mahdollisuudet. Sitomalla kuvani vain performatiiviseksi, kuvitukselliseksi omakuviksi saatankin viedä niiltä pois sen potentiaalin, joka olisi mahdollinen avoimella ihmettelyllä ja niiden tarkastelulla esimerkiksi sidontateknisen ja -taiteellisen ajatuksen kautta. Näin ollen toteankin, ettei ole tarkoituksenmukaista sulkea kuvia ni tietyn kontekstin sisään, vaan osoitan lukijalle mahdollisuuden tarkastella niitä sekä työssäni tarjoamien ajatusten että myös hänen omien taidekäsitystensä kautta.

Lavalla – kirjoittamattomat rajanylitykset

Erkkilän mukaan teatteri-ilmaisuun liittyvä *esitys* on selkeästi asetettu *performanssin* vastakohtaksi, vaikka molemmat jakavat samanlaisina pidettyjä sisältöjä, kuten taiteilijan ja yleisön välisen vuorovaikutuksen sekä välineellisyyden tekijän viestittäessä ajatuksiaan muille. Hän täsmentää jaottelua sillä, että arkikielessä performanssi -ilmausta käytetään pitkälti kuvailtaessa jotain keinotekoiseksi ja draamatiseksi, kun taas taiteen kentällä esittävän taiteen muotona *performanssitaide* on pyrkimys ”aitoon”, keino päästää irti esitykseen liitetystä teennäisyydestä ja fiktivisyydestä performanssin ollessa väylä taiteilijalle asettaa oma itsensä muiden katseiden kohteeksi ilman naamioon verhoutumista, ilman todellisuuden kopioimista.³² Näin ollen ensimmäinen merkittävä ero teatterilavan tapahtumien ja performanssi-esityksen välillä on se, että performanssi, toisin kuin klassinen dramaturginen tarinankerronta, on nimenomaan sidoksissa siihen henkilöön, joka kyseisen toiminnan toteuttaa. Se ei perustu valmiiksi ulkopuolisen luomiin dramaattisiin hahmoihin, joita taiteilija parhaansa mukaan tulkitsee käsikirjoittajalle uskollisena, vaan nimenomaan taiteilijan omaan identiteettiin ja ruumiiseen sekä niiden kautta syntyneeseen todellisuuden tulkintaan.³³

Toinen merkittävä eroavuus kumpuaa suoraan edellisestä: syvälle henkilöön sidottua ilmaisua ei voida siirtää muuttumattomana tekijältä toiselle, oli kyseessä miten helppo ja vaivaton suoritus hyvänsä³⁴. Toki luonne-eroja esiintyy myös

teatteriesittäjien kesken, aivan kuten muissakin taidemuodoissa, joissa tekijät voivat tulkita alkulähdeään erilaisilla tavoilla, mutta performanssin kohdalla koko tilanne voi muuttua ratkaisevalla tavalla toisen taiteilijan suorittaessa saman teon kuin alkuperäinen tekijä. Syy voi löytyä joidenkin esitystilanteiden käsikirjoittamattomuudesta kuten Erkkiläkin huomauttaa, samoin kuin ihmiskehojen selkeistä eroista, jotka vaikuttavat itse ilmaisuun, mutta ennen kaikkea siitä, että performanssi on henkilökohtaiseen maailman kokemiseen tiivistyvä ilmaisumuoto³⁵. En voi hakea aitoutta jäljittelemällä täydellisesti sitä, mikä ei ole minusta itsestäni lähtöisin. Tällöin oma versionni muuttuu toisinnetuksi tulkinnaksi, teatraaliseksi esitykseksi, jääniteeksi, kopioksi ja kommentiksi jo aiemmin tehtyyn. Jotta välttäisin esityksellisuuden, ilmaisuni tahattoman keinotekoisuuden, minun on välttämätöntä muokata näkyvästi jo olemassa olevaa alkuperäisteosta, tai olla jopa koskematta siihen ja tehdä kaikki aivan omista lähtökohdistani käsin, omana itsenäni.

Mainitut eroavuudet liittyvät sängen mielenkiintoiseen läsnäoloa koskevaan jaotteluun teatteriesityksen ja performanssin välillä. Muihin kirjoittajiin viitaten Erkkilä nostaa esille ajatuksen ”*välittömästä läsnäolosta*”, jonka todetaan erottavan teatterimaisen esityksen ja performanssin toisistaan³⁶. Toisin sanoen sillä aikaa, kun teatterilavalla toimivat henkilöt eivät saavuta sitä ihmisyyttä minkä he antavat esittämilleen hahmoille toimiessaan tasoilla, jotka myös vääristävät todellisen ajankulun käsitettä suhteessa näyttämön aikarakenteisiin, antaa performanssi käsin kosketeltavan mahdollisuuden kokea syvempiä tuntemuksia juuri sinä hetkenä valitsevastä todellisuudesta esityksen aikana ja luoda haluamansa yhteys tietyn esiintyvän taiteilijan kanssa: tilanne on *välitön*, ilman yleisön ja esiintyjien välille asetuvia etäännyttäviä välitekiöitä.³⁷ Kyseinen läsnäoloa kuvaava kahtiajako ilmenee myös puhuttaessa esittäivistä taiteista: teatteriesitys käydään *katsomassa*, kun taas performanssi *koetaan*.

Olen samaa mieltä Erkkilän kanssa siitä, että teatteriesityksen esiintyjät toimivat lähtökohtaisesti aina jonkin roolin sisällä, toisin kuin performanssissa, jossa esiintyjä oletusarvoisesti asettaa oman itsensä toimijaksi lavalle toisintamatta jonkun muun jo luomaa hahmoa. Uskallan kuitenkin myös epäillä tätä kahtiajakaisuutta. Performanssi, kuten teatteriesityskin, tutkii ja nostaa esiin taiteilijoita

32 Erkkilä 2008, 15, 17

33 Erkkilä 2008, 17, 43, 147.

34 Erkkilä 2008, 13–19

35 Erkkilä 2008, 20, 207

36 Erkkilä 2008, 15, 149–151

37 Erkkilä 2008, 43, 150.

puhuttavia ja mietityttäviä teemoja heidän omina tulkintoinaan, mikä jo itsessään on roolittava tekijä. Esitystä varten on valittava, mistä lähtökohdista ja millaisella tulkinnalla esittäjä saavuttaa tavoitteensa: mikä on kunkin asian *rooli* kyseisessä toteutuksessa, mitkä tekotavat hyödyttävät viestin perillemenoaa. Kyseinen toiminta myös antaa aihetta kyseenalaistaa performanssiin liitettyä käsikirjoittamattomuuden ajatusta: performanssi voi olla tilanteessa elävä, tilanteessa muuttuva ja tilannetta muokkaava kokemus, mutta sillä on silti olemassa suunniteltu runko. Esiintyjän onkin syytä miettiä, miten itse asian ymmärtää, kun puhutaan 'käsikirjoitetusta' esityksestä: onko kyseessä viimeistään pilkkua myöten saneltu ohjeistus, tai kenties ylöskirjattu kohtausluettelo, jonka avulla pysytään asiassa vai pelkkä yhden liuskan mittainen selvitys siitä mitä ylipäättään ollaan tekemässä, jottei se jäisi kenellekään epäselväksi. Tehtäviä tekoja useimmiten myös harjoitellaan ja hiotaan, mitä tehdään myös teatteriesitysten kanssa, ja hyvin usein teot ovat toistettavissa ja esitykset uudelleen toteutettavissa. Lisäksi performanssi voi onnistuakseen vaatia tekijän naamioitumista, muuttumista toiseksi ³⁸. Eikö näin ollen voida puhua myös etäännytetystä, välillisestä läsnäolosta, teatterillisuudesta, joka performanssissa voi ilmetä?

Erkkilä tunnustaa saman ongelman määrittelyiden liikkuvuuden osalta, ja tarjoaakin tietynlaista kentän avausta toteamalla performanssitaitteen saaneen rinnalleen myös toisen yleispäteväksi nostetun käsitteen eli *esitystaide*. Kyseinen käsite hämärtää lisää performanssin ja teatterin välistä linjavetoa ja kuvastaa hyvin kentällä tapahtuvaa kuhinaa terminologian osalta: esittävien taiteiden institutionalisoituminen, limittyminen toisiinsa, jatkuva kehittyminen ja termien uudelleenmäärittely asettavat kehollista taidetta tekevät tilanteeseen, jossa oman tekotavan määrittely ei välttämättä ole kovin yksinkertaista, ja lopulta luokittelut ovat kunkin oman näkökulman varassa ³⁹. Olen kokenut performansseja, joissa esiintyjä tuntuu rooliteltulta ja naamion takaa toimivalta ja tilanne keinotekoiselta, suorastaan hyvin etäiseltä, *teatraaliselta*, ja sitävastoin ollut läsnä katsomossa, kun teatteriesityksen esiintyjä tulee iholle ja saa jaettua kanssaan välittömän koke-

38 Liu Bolinin "*Hiding in the City*"-teokset lähtivät aikoinaan liikkeelle performanssista kaupunkitilassa kannanottona Kiinan kaupungistumisprosessille ja tavallisen ihmisen katoamiselle sen mukana. Ne edelleen kantavat sisällään esiintymisen tematiikkaa, vaikka nykyisin teoksiin viitataan valokuva-teoksina. Light Box. www.lightbox.time.com.

39 Erkkilä 2008, 14, 18

muksen esityksen sisällä, ihmiseltä toiselle. Toisaalta on myös hyvin mahdollista, että sekoitan läsnäolon *eläytymisen* luomaan illuusion, joka edesauttaa katsojan kokemaa välitöntä vuorovaikutusta esiintyjän kanssa, oli tämä kuvaannollisen tai kirjaimellisen naamion takana tai ei. Liikettä tutkivista kirjoituksistaan tunnettu Rudolf Laban lähestyy samaa ongelmanasettelua korostamalla selkeästi, että on virhe luokitella teatteri pelkäksi keinotekoisien todellisuuksien maisemaksi. Taitava esiintyjä sitä vastoin kykenee omassa työskentelyssään olemaan nimenomaan tärkeä *välittäjä* katsojan ja esityksen heijastaman todellisen maailman välillä. Labanille todellisuuden esittäminen ei tarkoita tiukkaa realismia ja mahdollisimman vähäisiä naamioita, vaan olennaista on tekijän ja kokijan välisen yhteyden saavuttaminen, oli kyseessä millainen esitys tahansa.⁴⁰

Praksis - käsitteistä käytäntöön

"-- he astuvat luokkaan ikään kuin paikalla olisi vain mieli, ei ruumis."

-bell hooks⁴¹

Miksi rinnastan esitystaiteen termistöä ja ajattelumalleja kasvatusalan ammattiin? Esittävät taiteet ovat aina kiehtoneet minua ja hakeuduinkin niiden pariin jo nuorella iällä. Ajan saatossa kokemusten ja tiedon karttuessa olen huomannut opettajan käytännön toiminnan jakavan tiettyjä elementtejä esitystaiteiden kanssa. Äänenkäyttö, ruumiinkieli, eleet, ilmeet, kontaktinotto, puheilmaisun hallinta, jopa tilan ottaminen haltuun ovat ajatuksina ja tavoitteina läsnä niin lavataiteissa kuin pedagogisessa toiminnassakin. Esimerkiksi puhetaidon osalta opettajakoulutuksessa korostetaan kuulijakunnan palvelua hyvällä ja selkeällä äänenkäytöllä sekä puhettavan tärkeyttä, kun rakennetaan kuvaa omasta asiantuntijuudesta, tässä tapauksessa visuaalisen kulttuurin aineopettajasta. Vastaava vakuuttavan itseilmaisun tavoite on tullut itselleni tutuksi näyttämöharjoitteiden kautta, mikä voi olla yksi syy siihen, miksi esiintymispainotteinen ammatti on tuntunut helposti lähestyttävältä.

40 Laban 1950/2011, 278.

41 hooks 1994, 279

Pelkällä puhumisella ei tosin pitkälle päästä, vaan puheilmaisussa huomioidaan myös koko se ruumiillinen todellisuus, jossa puhuja elää ja josta hän ammentaa ilmaisuaan. Eleillä ja ilmeillä viestitään yhtä olennaisella tavalla kuin puhuessakin, ja puhujan roolissa toimivan yksilön on hyvä kiinnittää huomionsa tähän niin sanottuun ei-sanalliseen kommunikaatioon. Omalla ruumiinkielellään voi sekä tukea että kyseenalaistaa esiintymistään kuulijakunnalle, aivan kuten esiintyvä taiteilija hioo ilmaisunsa pienintäkin sormen värähdystä myöten, jotta hänen hahmonsäkyeni- si vakuuttamaan katsomossa istuvan yleisön.⁴² Kukin opettaja tietää tarvitsevansa työssään sosiaalisia työkaluja, joilla saa ilmaisunsa parhaan mahdollisen potentiaal- in valjastettua käyttöönsä ilman, että se olisi pahasti ristiriidassa kunkin yksilön luontaisen olemuksen ja ajattelun kanssa. Omalta osaltani teatterissa luodut keskit- tymis- ja ilmaisukeinot ovat auttaneet vahvistamaan ja ylläpitämään opettajuuteni esityksellisiä puolia.⁴³ Niiden rutinoitunut läsnäolo on myös kannustanut kokeile- maan ja tarkkailemaan mahdollisimman erilaisia ilmaisutapoja, ennen muuta mui- den kasvattajien toimintaa seuraamalla: toisten ilmaisun tarkkailu ja siitä oppiminen kuuluu lähtemättömästi myös esitystaiteisiin.⁴⁴

Tärkein huomio nouseekin esille Erkkilän kehottaessa huomaamaan, että '*per- formanssi*'-sanalla voidaan esteettisen ja esityksellisen viitekehyksen lisäksi viitata myös arkipäiväisen elämän rituaaleihin ja toimintatapoihin.⁴⁵ Tavalla tai toisella suurin osa ihmisistä toteuttaa niin sanottuja sosiaalisia performansseja, lähtien niin ystävien välisistä tervehdyksistä aina monimutkaisiin juhlallisiin seremonioihin ja riitteihin saakka. Huomioitava piirre kyseisissä asioissa on, ettei niitä välttämättä käsitetä performansseiksi, vaikka jokainen tietää, että ne ovat esityksellisiä tapoja ja traditioita. Niille on annettu aika, paikka, toiminta-ajatus ja toteuttajat, toisin sa- noen se ympäröivä kulttuuri ja ne ihmiset, joista kyseinen toiminta on kummunnut. Selkeämmin opetuskontekstiin liitettyä vanhempainillat ja koulun juhlallisuudet ovat performansseja parhaimmillaan ja pahimmillaan: jokainen tietää, miten niissä kuuluu toimia, jokainen ymmärtää, mitä heiltä niissä odotetaan, ja he enemmän tai vähemmän vastaavat kyseisiin vaatimuksiin, niin opettajat, opiskelijat kuin heidän huoltajiansakin – kukin onnistuen siinä tavallaan.⁴⁶

42 ks. Laban 1940/2011, 209–210; 1950/2011, 271

43 ks. Kamila 2012, 27, 29–30

44 ks. Laban 1926/2011, 109–110; 1940/2011, 210; 1950/2011, 278

45 Erkkilä 2008, 32–35

Toisaalta on huomattava, että puhujan oma määritelmä, negatiivinen tai positiivi- nen, on aina taustavaikuttajana käytettäessä tilannetta kuvailevia käsitteitä. Toisin sanoen koulujuhlan mieltäminen performanssiksi ei välttämättä jaa samaa näkö- kulmaa kahden eri henkilön kesken, tai kun opettaja puhuu omasta pedagogisesta suorituksesta performanssina.⁴⁷

Kielellisesti asiaa voisi vielä tarkentaa sanalla '*perform*', joka voi tarkoittaa niin esiintymistä ja esittelemistä kuin suorittamistakin, jolloin '*performance*' voi viita- ta esityksen lisäksi suoritukseen, esimerkiksi urheilussa. Näin ollen mielestäni on paikallaan puhua myös '*sisäistetystä sosiaalisesta suorituksesta*' silloin, kun opetta- ja työskennellessään persoonallaan ja identifioimalla itsensä opettajaksi esittäytyy koulun sisäisten ja ulkoisten merkitysten kantajana (ja antajana) toisille yksilöille ja täten arvioi itseään kyseisen ajattelumuodon kautta.⁴⁸ Millaiseksi opettajan sosiaali- nen suoritus näin ollen muotoutuu, kun otamme huomioon performanssin esitystai- teellisen ja sosiaalisen määritelmän?

46 Kärjistetyksi ajateltuna performanssitaitelija tekee työtään lähtökohtaisesti jo kaaoksen kohtaa- misen kautta, kun häntä verrataan näytelmässä toimivaan esiintyjään: julkisessa, joskus jopa hal- litsemattomassa, tilassa esitetty teos on jatkuvasti ärsykkeiden ja uusien impulssien ristitulella, ja joskus sen herättämät reaktiot voivat muuttaa esityksen suuntaa täysin päinvastaisiin tilanteisiin kuin mitä esiintyjä olisi alun perin ajatellut kohtaavansa. Kuten mikä tahansa esitys, myös opetustilanne yleisimmin rakennetaan tietyn kaavan mukaan: esityksen aiheesta kerätään materiaalia, aineisto kä- sitellään esitykseen sopivaksi, tapahtumalle luodaan runko ja aikataulu, siihen määritellään näkökul- ma, jonka kautta aihetta käsitellään ja lopulta se esitetään yleisölle mahdollisimman hedelmällisen yleisökeskustelun toivossa. Kuitenkin kunakin hetkenä, kun tekijä asettaa itsensä tilanteelle alttiiksi yleisön edessä, on olemassa riski, että joko huolella suunniteltu esityksen runko pettää ja jättää te- kijän tyhjän päälle (AV-laitteiden huonosti ajoitettu kapina), toimijan oma persoona saa aikaan särön itse tilanteessa (opettajan puhetapa on ristiriidassa muun ilmaisun kanssa tai uusi kampa- us vie huomion itse asiasta), tai vastaavasti esitys epäonnistuu jättäessään vastaanottajan ilman kiinnekohtia, ilman kontekstia ja merkityksiä, joiden kautta hänen olisi mahdollista ymmärtää kokemansa (kun vastassa on pelkkiä tyhjiä katseita ja hiljaisuus, joka ei itsekään tiedä miten päin olisi). Erkkilä 2008, 154–155; ks. Goffman 1990, 60–61.

47 ks. Erkkilä 2008, 34.

48 ks. Erkkilä 2008, 33; Kamila 2012, 42, 150–151, 170–173; Goffman 1990, 54.

Puolinaamion takana – persona grata / non grata?

”Ruumiinkuva on näytelmä, jota meidän on pakko suostua esittämään, jos suostumme puhuviksi subjekteiksi. – Meidän on pakko suostua vain osittain näkyviksi olennoiksi tai toisin päin: olemme suurimmaksi osaksi näkymättömiä. Kipumme, tunteemme ja ajatuksemme ovat meidän ruumiissamme, mutta pääosin toisille näkyvän ruumiimme peittämiä.”
- Helena Erkkilä⁴⁹

Opettajan ammattia luonnehditaan monesti 'puolijulkiseksi'⁵⁰. Luonnehdinta tekee oman esiintymisen tarkastelun ja kehittämisen entistä tärkeämmäksi, kun ymmärrämme, että yksityisyytemme niin opettajina kuin yksityishenkilöinäkin on parhaimmillaankin häilyvä ja alati uudelleenmääritettävä asia, niin koulukontekstin sisällä kuin sen ulkopuolellakin.⁵¹ Näin ollen opettajan rooli on aktiivinen osa sitä, mitä persoona identiteettiensä kanssa itsessään jo on, olematta silti immuuni muilta tahoilta saatavaan palautteeseen ja pyyntöihin. Marjo Kamila, joka väitöskirjassaan tutkii opettajien toimijuutta sekä katsottavina että itse katsojina, nostaakin Erving Goffmaniin tukeutuen osuvasti esille opettajakoulutuksessa usein mainitun ilmiön: opettaja on työssään kuin estradilla⁵². Kirjoittaja tarkentaa ajatuksiaan nimitämällä kyseistä ilmiötä osuvasti *”kaksoisrooliksi”*, jossa yleisön edessä toimiva yksilö on samaan aikaan sekä aktiivinen tarkkaileva subjekti että tarkkailun alainen objekti⁵³. Käytännössä tämä ilmenee käsitteissä 'roolimalli', 'kansankynttilä' ja 'mallikansalainen', joita monesti huomaa käytettävän synonyyminomaisesti puhuttaessa 'pätevistä' ja 'hyivistä' opettajista. Käsitteiden läsnäolon voi aistia käytännön työssä: historiallisen jatkumon kautta tarkasteltuna opettajan kuuluisi osoittaa, mikä toiminta on sopivaa yhteiskunnassa, mutta samalla hänen täytyisi myös kyetä itse asettumaan vallitsevien arvojen malliksi, mikäli tavoitteena on vastata yhteiskunnan tarpeisiin uuden työvoiman kasvattamisessa työmarkkinaetiketteihin sopiviksi. 'Malli' -sanan liittäminen opettajaan tuo jo esille sen, mitä häneltä odotetaan: malli on jotain jota ihailaan, tavoitellaan ja katsotaan.⁵⁴

49 Erkkilä 2008, 135

50 Lundell: ”Kytätäänkö sinua?” www.properuskoulu.net

51 ks. Kamila 2012, 20.

52 Kamila 2012, 81

53 Kamila 2012, 17, 59

54 Kamila 2012, 85, 129–130; Antikainen, Rinne ja Koski 2009, 210.

Goffman lähestyy asiaa annettuina sosiaalisina arvoina, joiden odotetaan ilmenevän muille esiintyvässä yksilössä, vaikka ne olisivat ristiriidassa yksilön oman kokemusmaailman kanssa. Voin siis kokea olevani normeista poikkeava opettaja, mutta minua saatetaan silti määrittää ammattikuntaan liitettyjen yleisten soveliaisuussääntöjen mukaan, koska olen 'opettaja': olen siis osa sosiaalista järjestelmää, joka tuo näkyviin 'opettajan' 'ominaisimmat' piirteet kollektiivisena totuutena⁵⁵. Näitä piirteitä voivat olla esimerkiksi raittius, hygieenisuus, oikeudenmukaisuus, eettisyys, siisteys, selkeästi määriteltävissä oleva sukupuoli ja seksuaalisuus sekä sosiaalinen tahdikkaus⁵⁶. Kyseiset sosiaaliset arvot selittyvät osin työnkuvalla, koska opettajan on ensisijaisesti kyettävä kantamaan vastuu yli kolmenkymmenen oppilaan ryhmistä, ja toisaalta sillä, että 'opettajuus' ammatillisena käsitteenä tarkoittaa aiemmin mainittua historiallista ammatillista jatkumoa, jonka sisäiset määritteet ja vaatimukset ovat ajan saatossa muuttuneet kunkin aikakauden kansansivistyksellisten tarpeiden mukaisesti⁵⁷. Näin ollen yhteiskunnallisen roolinsa lisäksi opettaja asettuu omassa ammatissaan osaksi häntä ennen ollutta historiaa, joka on edelleen kosketuksissa hänen kokemaansa nykyisyyteen; kasvattajan identiteetti jakaa osia saman alan toimijoiden jo rakentamien ammatti-identiteettien ja niiden välisten suhteiden kanssa⁵⁸. Opettajaksi opiskelevasta voikin täten tuntua aivan kuin meidän oletettaisiin tietävän jo alalle hakeutuessamme, että asetamme itsemme ihmisyyteen liitettyjen hyveiden ja paheiden peiliksi aiemmin toimineiden yhteisöjen sanelemien eettisten koodistojen mukaisesti, luopuessamme samalla vapaaehtoisesti omista yksityisistä varjoistamme, valonpilkuistamme ja hämystämme astuessamme sivistystyön parrasvaloihin. Kaiken lisäksi opettajan saatetaan toivoa näyttävän kasvattavilleen tismalleen *oikeanlaisen aikuisen mallia*, mikä jo itsessään herättää epäilyksen opettajaan kohdistettuja sosiaalisia vaatimuksia kohtaan⁵⁹.

Toisin sanoen, vaikka opettajan ihmisyyys ja sitä kautta identiteetin ja persoonan henkilökohtaisuus tunnustetaan, voi opettajuuden käsittää roolina, joka on liittynyt näkyväksi osaksi yksilön omaa intiimiä itseään ja jonka kautta henkilön toimintaa arvioidaan, arvotetaan ja arvostellaan⁶⁰. Juuri tämä ammatinimikkeen

55 Goffman 1990, 37, 45

56 Kamila 2012, 86, 159

57 Kamila 2012, 85–98; Antikainen ym. 2009, 207–211, 213

58 ks. Hall 1999, 13

59 Kamila 2012, 53, 59, 151

60 Antikainen ym. 2009, 29–30, 208

sisältämä rooli on tekijä, joka tekee opettajan performanssista mielenkiintoisen ilmiön: henkilön inhimillisen uskottavuuden vuoksi sitä ei tulisi luoda ulkoa annettujen suuntaviivojen kautta (kuten opetussuunnitelman tai kouluinstituution julkisen kuvan), vaan itsestä lähtöisin olevista elementeistä tietoisessa suhteessa ulkoisiin vaatimuksiin. En voi väittää olevani aito, mikäli tekoni pyrkii jäljittelemään jo aiemmin tehtyä muista kuin omista lähtökohdistani käsin, mutta samanaikaisesti minun on ymmärrettävä millaiseen kulttuuriseen rakenteeseen olen asettumassa osaksi ja mitä minulta sen osalta vaaditaan ⁶¹. Esimerkiksi haluaisin olla opettaja, joka kykenisi vaikuttamaan siihen yhteiskuntaan, jonka koulujärjestelmässä toimii, mutta osaanko todella kohdistaa toimintani niin, että sillä olisi *haluttua* vaikutusta? Voin täten kysyä itseltäni: johtuuko alussa kokemani ristiriita opettajan esittämisen ja opettajana olemisen välillä siitä, etten osaa määritellä, kuinka suurelta osin opettajan identiteettini on tietoisesti rakennettu ulkoisiin mielikuviin ja vaatimuksiin nojaava esitys ja miltä osin se on kytköksissä siihen kuka olen? Onko todella olemassa opettajan *normia*, jonka varassa olen rakentanut omaa kasvattajan identiteettiäni sitä tiedostamatta ja jota toistamalla tahattomasti kyseenalaistankin itseni? Tai vastavuoroisesti, voidaanko kyseistä ammatillista roolitusta käyttää myös tuomitsemaan opettaja epäpäteväksi ja alalle sopimattomaksi?⁶²

Esitettyjen kysymysten avulla voidaankin paneutua lähemmin puolijulkisen roolin sisältämiin ilmaisuihin, joita ovat *performatiivisuus*, *ilmaisullisuus* ja *näytäytyminen*. Performanssin tarkoittaessa tekijään vahvasti sidoksissa olevaa esitystä, jolle kuuluu tekijänsä luonne, on performatiivisuus hiukan muuta. Itselleni performatiivisuus tarkoittaa jonkin asian esityksellisyyttä, esittävyyttä. Viittaan käytökseen, jossa yksilö esittää jotain, mikä jakaa osia hänen identiteettinsä kanssa, mutta joka silti sisältää ulkopuolelta omaksuttuja ja vastaanotettuja, joskus jopa pakolla hyväksytyjä, piirteitä ⁶³. Lopputulos muuttaa tekijän todellista toiminnan luonnetta suuntaan tai toiseen. Judith Butler jakaa saman ajatuksen toteamalla, että performatiivisuus on sosiaaliseen identiteetin rakentamiseen liittyvä ”*tyyliteltyjen tekojen sarja*”, jonka varassa yksilö tekee itsestään uskottavan toisten silmissä ⁶⁴. Yksinkertaistetusti sanoen performatiivinen käytös on kommunikaatiota, joissa erilaisilla teoilla ja merkeillä (kuten puhetapa, vaatetus, eleet) pyritään liittämään oma identiteetti osaksi sitä sosiaalista luokittelua, jota kohti persoona käytöksellään pyrkii. Persoonallaan yksilö voi heijastaa ajatuksiaan itselleen soveliaasta identiteetistä, jolloin fyysisesti näkyvän todellisuuden kautta piirretään yhtäläisyydet henkilön mielensisäiseen maailmaan. ⁶⁵

61 ks. Goffman 1990, 37–38, Antikainen ym. 2009, 212

62 Tässä kohdin on hieman syytä avata kahden tekstissäni esiintyvän olennaisen käsitteen kontekstia, joista ensimmäisenä on *normi*. Normin käsite voidaan ytimekkäästi johtaa sanasta *normaali*. Kun johonkin asiaan viitataan normina, tarkoittaa se yleisesti hyväksyttyä, kaikkien tiedossa olevaa ja kaikkien omaksumaa tapaa, ajatusta, ideologiaa tai ideaalia: normit ovat osa yhteisön arvokasvatusta. Normiin liittyy myös vallankäytön mahdollisuus: määrittelemällä jonkin asian yhteisesti hyväksytysti suljetaan myös jotain muuta ulkopuolelle. ’Sopivuuden’ ja ’sopimattomuuden’ voikin sanoina ajatella viittaavan myös tähän kysymykseen: millaiseen muottiin sovin? Antikainen ym. 2009, 26–29; ks. Normit Nurin: www.normit.fi.

Merkitys on olennainen käsite kun halutaan puhua asioista, jotka kaikkien halutaan ymmärtävän kutakuinkin samalla tavalla. Hall esittelee asian Ferdinand de Saussuren ajatuksella siitä, että merkitykset syntyvät sanojen keskinäisissä eroissa ja yhtäläisyyksissä: voin ymmärtää jonkin asian toisen asian kautta. Näin ajateltuna ’opettajan’ sosiaalinen merkitys kantaa yhteisön sille ajattelemia sisältöjä, joista alussa mainitsin muutaman kuten ’roolimalli’, tai laajemmin avattuna ’henkilö, joka ohjeistaa, kasvattaa ja opettaa yhteisesti arvokkaina pidettyjä taitoja ja tietoja eteenpäin uusille sukupolville’. Käsitteet tiettyjen ilmiöiden ja asioiden merkityksistä muuttuvat ajan saatossa, mikä taas muuttaa yleisesti ajateltua tapaa käsittää kyseisten asioiden välisiä suhteita. Tämä taas johtaa uusiin määritelmiin, jolloin merkityksiin vaikuttava sosiaalisen kehityksen kehä on jatkuvassa liikkeessä. Hall selvittää ilmiötä puhumalla merkityksen kiinnittymättömyydestä, sen väijäämättömyydestä muutuvuudesta, joka mahdollistuu elävässä kielessä. Hall 1999, 40–41, 210.

Merkkikielellä olen oppinut tarkoittavan kommunikointia erilaisten signaalien kuten viittomien tai eriväristen lippujen välityksellä, mutta puhumalla merkityksistä voi myös viitata merkkeihin, joita yksilöihin asetetaan yhteiskunnan toimesta – symboleihin, joita kannamme persoonassamme ja joiden lukeminen vaatii kyseisen merkityskulttuurin koodiston tuntemista. Liitettäessä *merkki* ruumiilliseen näkökulmaan kantaa se tuolloin sanana merkityn kehon viitettä. *Merkitty keho* taas kytkeytyy pitkälti sekä henkiseen että fyysiseen tasoon ihmisessä, joka on yhteydessä esimerkiksi yhteiskunnan kauneushanteisiin ja käsityksiin valta- ja marginaalikulttuurisesta käyttäytymisestä. Se voi liittyä myös kehoon kohdistettuihin rangaistuksiin, joista polttomerkki on konkreettinen esimerkki: keho voi olla stigmatisoitu. ks. Kamila 2012, 28, 30–31.

63 ks. Butler 2006, 1993

64 Butler 1993, 229, 235

65 Butler 2006, 89, 229; Kamila 2012, 36, 83, 131.

Kamila on myös määritellyt näkyvyyteen liittyviä ajatuksia, ja hänelle esimerkiksi ”näyttäytyminen” tarkoittaa tietoista itsensä ilmentämistä ulkonäköön liittyvillä elementeillä, ”koristautumista”. Lisäksi hän mainitsee sanat ”saada”, ”näyttää” ja ”näkyminen”, joista ensimmäinen viittaa siihen, mikä on opettajalle sallittua, toinen kuvastaa opettajan visuaalista ulkomuotoa ja kolmas yksilön tulemistä nähdyksi. Itselleni näyttäytyminen merkitsee sananmukaisesti jonkin asian *näyttäytymistä tietynlaisena*; yksinkertaistettujen visuaalisten vihjeiden tarjoiluna muille, enemmän tai vähemmän muodollisesti korostettuina – tähän kuitenkin sisältyy myös hämäävä toiminta. Mielenkiintoista kyllä, Kamilalle ”näkyminen” ja ”näyttäytyminen” tulevat todelliseksi yksilöön kohdistuvien katseiden kautta, jolloin niillä on nimenomaan sosiaalinen merkitys ja ne ovat myös kytköksissä mahdollisiin yhteisön valtarakenteisiin.⁶⁶ Kamilalle opettajuuden performatiivisuus tapahtuukin aiemmin mainitussa katsojana ja katsottavana olemisen kokemuksessa. Tämä liittyy pukeutumiseen ja ulkonäköön liittyviin rajoituksiin, miellehtymiin, stereotyyppioihin ja rinnastuksiin, joita opettajien keskuudessa esiintyy. Esimerkiksi samalla kun ’mallikansalaisten’ ajatukseen tukeutuen kouluyhteisö voi vaatia opettajilta huoliteltua ja selkeästi valtakulttuurin normeja tukevaa pukeutumista, saatetaan taidealan opettajilta suorastaan odottaa muita rohkeampaa ja luovempaa pukeutumistapaa (mikä alan ammattilaisten keskuudessa on herättänyt omanlaisensa keskustelun siitä, mil- tä näyttää ”tyypillinen” tai ”stereotyyppinen” taideopettaja).⁶⁷ Tekstissään Kamila myös suhteuttaa opettajien pukeutumisen nykykäytäntöjä aiemmin vallinneisiin tapakulttuureihin niin opettajakoulutuksessa kuin opetusalan työssäkin, monesti vii- taten puolijulkisen roolin sisällä tapahtuvaan kuohuntaan opettajien keskuudessa, mikä linkittyy aiemmin mainitsemaani opettajuuden historiallisen jatkumon jatku- vaan uudelleenmäärittelyyn: esimerkiksi keskustelu hamepakosta naisopettajilla on ollut kiivasta postmodernin yhteiskunnan kehittymisen aikana⁶⁸.

66 Kamila 2012, 17–18, 53.

67 Kamila jakaa opettajien pukeutumistavat neljään pääluokkaan asteikolla ’mallikansalaiset’, ’epä- sovinnaiset’, ’seksualisoidut’, ja ’esteetit’. Luokittelut muodostuivat opettajakunnassa selkeimmin vallitsevien asenteiden perusteella. Kamila 2012, 126–127.

68 Kamila 2012, 63, 69, 90–91, 93, 130–132. Käsitteen ’male gaze’, jolla perinteisesti viitataan mieskatsojan vaikutukseen naisen representaatioissa, liittyy myös tähän. Tämänkin työn osalta on olennaista pohtia mahdollisuutta sille, olisiko ’miehisen katseen’/sukupuullittuneen katseen’ tiedosta- minen ollut myös yksi syy tартtua oman opettajuuteni esityksellisiin elementteihin. ks. Kamila 2012, 62–63; Petherbridge 2010, 382, 397

Performanssini opettajana nojaa siis osittain identiteettini performatiivisuuteen. Asiaa ei kuitenkaan pidä ajatella tahdottoman uhrin näkökulmasta: roolia myös ylläpidetään, muokataan aktiivisesti jättämällä ei-toivottuja piirteitä pois, ja jopa vahvistetaan aika ajoin ympäröivän yhteisön antaman palautteen mukaisesti⁶⁹. Goffman siirtääkin huomion sosiaalisen performanssin uskottavuuteen ja korostaa, että yksilö voi joko täysin luottaa omaan esitykseensä tai olla se, joka sitä itse epäilee, koska tiedostaa sisäiset ristiriitansa: molemmat tavat vaikuttavat heidän asemaan- sa yhteisön keskuudessa. Hänelle sosiaalisen performanssin uskottavuus on myös liitoksissa *kätkemiseen*, jonka yksilö suorittaa esiintyessään muille tietyn roolin mukaisesti: kyseessä voi olla kielletty nautinto (joka on hyvin usein alkoholi tai tupakka opettajille)⁷⁰, taloudellinen tilanne tai jopa omat virheet, esitellyn lopul- lisen tuotoksen tekoon käytetty vaiva tai jopa niin sanottu ’pimeä salaisuus’ jolla ei ole sijaa tietyissä sosiaalisissa piireissä. Esiintyvällä yksilöllä ei välttämättä ole varaa tuoda henkilöahmonsa sisältämiä ristiriitoja esille mikäli hänen sosiaalinen roolinsa on tarkkaan määritelty.⁷¹ Erkkilä viittaa J.L. Austiniin, joka on Goffmanin kanssa samoilla linjoilla: performatiivin epäonnistuminen johtuu tekijän identitee- tin jatkumon kyseenalaistamisesta, mikä heijastuu vastaanottajan hämmentymisenä ja ilmaisun ontumisena. Samassa yhteydessä nostetaan esille ilmaus ”*asianmukai- suus*”, jota toisinaan käytetään myös puhuttaessa pätevistä opettajista: käytöksen ja koulutuksen tulee olla asianmukaista, jotta opettaja asettuisi samaan historialliseen jatkumoon ’opettajan’ sosiaalisen merkityksen sisällä ja olisi sitä kautta uskottava muille. Opettajan performanssini siis *mukautuu siihen asiaan, jota edustan*. Erkki- lä toteaa Austinin menevän ajatuksessaan jopa niin pitkälle, että hänen mielestään kaikki performatiivit ovat tavalla tai toisella epäonnistuneita ilmaisussaan, tyyty- mättömiä täyttymyksessään.⁷² Performanssinäytöksen epäonnistumisessa löytyy mielestäni samoja piirteitä: mikäli en performanssitaiteilijana kykene ilmaisemaan, mihin konteksteihin tekoni liittyvät enkä itse luota niihin tekijänä, en voi odottaa katsojienkaan ymmärtävän, mitä vaikutusta teoillani haen.

69 ks. Kamila 2012, 36

70 Lundell: ”Kyttääkö sinua?” www.properuskoulu.net

71 Goffman 1990, 28–29, 51, 56, 141.

72 Erkkilä 2008, 139, 145–146, 151–152, 154–155. vrt. Kamila 2012, 42, 146; Butler 1993, 235–237.

Butler kuitenkin kyseenalaistaa hahmottamani kytkennän ja korostaa, että performanssin ja performatiivisuuden välillä vallitsee hänen mielestään selkeä ero: koska performatiivisuus on hänelle ensisijaisesti näytelmä, jota käydään yksilön psyyken ja ulkomuodon välillä, mistä johtuen se ei ole kontrolloitavissa tietoisilla valinnoilla ja haluilla, ei ole mitään mieltä tarkastella performatiivisuutta tietoisesti toteutettuna performanssina. Performatiivisuus toki kytkeytyy hyvin pitkälti performoimattoman ajatukseen, siihen mitä ei tuoda esille, aivan kuten performanssiteilijakin jättää pois asioita jotka eivät hyödytä hänen ilmaisuaan, mutta jälkimmäinen toiminta on tietoista, kun taas ensin mainittu on kulttuuriin sisäänrakennettua tiedostamaton-asennekasvatusta. Näin ollen sosiaalisen toiminnan kuvaaminen niin, että ihmiset ilmaisevat identiteettiään performatiivisilla teoilla on ongelmallinen ratkaisutapa: mikäli identiteetin ominaisuudet ovatkin performatiivisia eivätkä ilmaisullisia, kyseisiä ominaisuuksia ei tällöin ole mahdollista tietoisesti eritellä omasta ilmaisusta, eikä tällöin voida puhua todellisesta itseilmaisusta tai oman identiteetin puhtaasta kyseenalaistamisesta performanssin avulla.⁷³

Tästä johtuen voidaanakin pohtia, mitä todella tarkoitetaan sillä kun henkilön sanotaan *ilmaisevan itseään*? Ilmaisullisuus liitetään mielestäni hyvin pitkälti ideaaliin 'aidosta' puhuttaessa esiintyvistä yksilöistä. Ajatellaan, että ollakseen vahvaa ja läsnäolevaa, ilmaisullisen toiminnan on oltava kiinteä osa sitä persoonaa, joka sitä ammentaa. Kuitenkin jos persoona toimii aiemmin mainittuna mahdollisena alustana identiteetin esittämiselle, herääkin kysymys: mitkä kaikista ilmaisun osa-alueista ovat sisäsyntyisiä ja mitkä taas kulttuurin aikaansaamia kussakin persoonassa? Kuten Goffman ja Austin aiemmin totesivat, yksilön on itse uskottava siihen mitä ilmaisee saadakseen muut uskomaan ilmaisuunsa, mikä on myös Butlerin kiistaton argumentti identiteetin vakauden illuusiota vastaan. Hänelle, kuten myös Hallille⁷⁴ ja Baumanille⁷⁵, identiteetti on nimenomaan illuusio pysyvyydestä, ”rakennelma jonka on itse uskottava itseensä”, jota ylläpidetään erilaisilla eleillä, teoilla ja olemisen tavoilla. Näin ollen identiteettikategorinen käyttäytyminen ei ole yksilön aitoa itseilmaisua, vaan todellakin pelkästään Butlerin mainitsema sarja tekoja, jotka kokoavat yhteen sen, mitä yksilö kuvittelee ilmaisevansa. Aidon it-

seilmaisun erottaminen keinotekoisesti rakennetusta, performatiivisesta toiminnasta on valtava haaste itse kullekin yksilölle, ja Butler toteaaakin olevan tärkeämpää ymmärtää, että kyseessä on tietyllä tapaa vallitsevan normiajattelun *siterraaminen*. Tämäkään ei kuitenkaan ole toimijan itse tietoisesti toteuttama teko, vaan ennemmin toimintaa rajaavaa, suuntaavaa ja edeltävää kasvatuksen kautta saatua kulttuurista painolastia, jota yksilö ei välttämättä edes tajua kantavansa.⁷⁶ Goffman tukee Butlerin ajatelmaa toteamalla, että esiintyjinä olemmekin usein tietoisia vain niistä teoista ja ilmauksista, joita aktiivisesti käytämme esityksessämme, huomaamatta ollenkaan niitä, joita emme edes tiedosta käyttävämme samanaikaisesti.⁷⁷ Mitä toisin sanoen tarkoitan sillä, kun totean ilmaisevani itseäni opettajana?

Etäisyyden illuusioista

"Many think that a funeral is a fortuitous event, without any rules. That's not true. A funeral is a high-society event par excellence. You must never forget that at a funeral you are appearing on stage. - - You must patiently wait for the relatives to disperse. Once you are sure that all the guests are seated...only at that point, may you offer your condolences to the family. In this way, everyone will see you. You take the mourner's hands, and rest yours on their arms. You whisper something to them, a comforting phrase, said with authority. For example: "In the days to come, when you feel the void, I want you to know that you can always count on me." The public will ask..."What's Jep Gambardella saying?"

- - You're allowed to retire to a corner by yourself, as if contemplating your sorrow. However, another matter must be approached with shrewdness. The chosen place needs to be isolated but clearly visible to the public. Besides, a performance is good when it is devoid of any superfluity. So, the fundamental rule: One must never cry at a funeral. You must never steal the show from the family's sorrow. That is forbidden. Because it is immoral."
- Jep Gambardella⁷⁸

73 Butler 2006, 236; 1993, 12, 227, 230–231, 234.

74 Hall 1999, 11

75 Bauman 2002, 102–104

76 Butler 2006, 7, 57–58, 69–70; 1993, 12–13, 234; Kamila 2012, 83; vrt. Hall 1999, 47.

77 Goffman 1990, 63

78 Paolo Sorrentino: "La Grande Bellezza" 2013.

Zygmunt Bauman mainitsee kirjoituksissaan Richard Sennetin pohdinnan ”*kohteliaasta välinpitämättömydestä*”, joka hänestä saa aikaan yksilöiden väliset henkiset etäisyydet kommunikointitilanteissa. Sennetin mukaan kohdatessamme muita ihmisiä, niin omien sosiaalisten piirimme sisällä kuin ulkopuolellakin, kannamme yllämme tietynlaisia sosiaalisia naamioita, joita julkiset tilat ja nimenomaan ”*julkiset roolimme*” ovat mahdollistaneet. Kyseiset naamiot toimivat keinona muokata sitä kuvaa, jonka yksilö itsestään haluaa luoda kertomalla niiden kautta vain ne oleelliseksi ajatellut asiat, joita muiden halutaan tietävän.⁷⁹ Opettajana toimivan henkilön voisi siis nähdä käyttävän sosiaalisia naamioita tuodessaan toiminnassaan esiin 'opettajaan' liitettyjä mielikuvia ja asenteita. Kärjistetysti ajatellen, ollessani performatiivinen esitän jotain, joka palvelee vain tiettyä identiteettini osa-aluetta: omaksun roolin, jolla ilmaisen itseäni opettajana ja näin ollen ihmisenäkin tietyn kohdeyleisön läsnäollessa.⁸⁰

Sosiaalisen naamion ajatus toisaalta herättää väistämättä myös kysymyksen siitä, onko opettaja omassa toiminnassaan tällöin välittömästi vai välillisesti läsnä opetustilanteessa? Ajatus rinnastuu hyvin Erkkilän mainitsemien sosiaalisten performanssien kanssa, ja nostaa myös esille sen, mihin yksilö saattaa törmätä osallistuessaan tilanteisiin, joita voidaan kuvata sanalla 'performanssi'. Ilmaisuihin *'out of character'* liittyy nimittäin myös tilanteisiin, joissa jonkun julkisen roolin todistaminen saattaa tuntua epämiellyttävältä, jopa kiusaannuttavalta, mikäli katsoja tuntee esiintyjän aivan toisenlaisten lähtökohtien kautta. Tilannetta voi verrata siihen, kun opettajan käytös herättää keskustelua eri oppilasryhmien kesken ja syntyy vertailua opettajan tekojen, sanojen ja olemuksen todenmukaisuuden piirissä.⁸¹ Toimiessaan jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä erilaisten kohtaamisten parissa opettaja joutuu toki vetämään tilannekohtaisia rajoja oman persoonansa ja työympäristönsä välille. Tätä voi ajatella omaa persoonaa ja identiteettiä suojelevana, etäännyttävänä toimintatapana: säilyttämällä tietyn etäisyyden opettaja suojelee sekä itseään että opetettaviaan henkilökohtaisilta törmäyksiltä, ja sitä kautta ylläpitää työkykyään ja tavoitteitaan opettajana. Toisin sanoen välillinen läsnäolo takaa mielenrauhan, kun tietty välimatka muihin säilyy.

79 Bauman 2002, 117.

80 ks. Erkkilä 2008, 237; Kamila 2012, 53, 59. Goffmanin mainitsema ”*audience segregation*” eli ”*yleisöerottelu*” kuvaa hyvin käytännössä alun sitaatissa suoritettua valintaprosessia yleisön suhteen: kenelle esiinnyttään johdattelee siihen, millaisena heille esiinnyttään. Goffman 1990, 56.

81 vrt. Goffman 1990, 57–58.

Sennetin ”*kohtelias välinpitämättömyys*” pitää kuitenkin sananmukaisesti sisällään myös toisenlaisen etäännyttävän toimintamuodon: välinpitämättömyyden. Turvautumalla pelkkään ulkoiseen heijastumaan itsestään ja määrittelemällä tilanteen välilliseksi ja itsestään irralliseksi, ikään kuin naamion takaa katsotuksi, yksilö osoittaa samassa tilanteessa oleville kuinka paljon heillä on väliä tietyssä tilanteessa tietyille ihmisille. Opettajan läsnäolon olemattomuus onkin selkeä viesti oppilaille, ettei heidän olemassaolollaan ja teoillaan ole hänelle mitään merkitystä.⁸² Osallistavan pedagogiikan kannalta kyseessä on tällöin hyvin haitallinen performatiivinen toimintatapa, jolla on yhteys samaan performanssin epäonnistumisen tragediaan missä esittäjä jättää yleisönsä vailla kiinnekohtia ja kontaktia⁸³. Tästä johtuen ”*julkisen roolin*” ja ”*yksityisen minän*” välillä tapahtuu väistämättä rajanylityksiä, joiden tavoitteena on opettajan tasapainoinen toiminta opetustilanteessa. Onkin todettava, että huolimatta esityksellisistä yhteneväisyyksistä, opetustilanne ei ole samanlainen suoritus kuten lavalla toteutettava esitys tai elävässä tilassa tapahtuva performanssi, koska opettajalta vaadittu läsnäolo pitää lähtökohtaisesti sisällään muiden ihmisten kanssa jaetun *empatiasiteen*, jota esiintyvällä taiteilijalla ei aina tarvitse olla yleisönsä kanssa tilanteen onnistumiseksi. Tämä huomioiden sekä liiallinen etäisyys että vastaavasti opettajan tuleminen liian lähelle voi olla vahingollista tilanteissa, joissa se ei selkeästi noudata yhteistä sosiaalista ilmastoja ja kunnioita ihmisten välisiä sosiaalisia eroavuuksia. Paneudun empatiasiteen kysymykseen lähemmin seuraavassa esseessä.

Läsnäoloa voi siis jalostaa ja annostella tilanteiden mukaan, mutta tärkein ajatus onkin, että sen perusuonteeseen kuuluu aina jatkuva nykyhetken toiminta, joka on sidoksissa toimijaan itseensä. Toisin sanoen opettajan ei ole tarkoituksenmukaista yrittää väkisin identifioitua ideologioihin ja ihmisryhmiin, joihin hän ei koe kuulumisen tunnetta, mutta hän voi kuitenkin kehitellä keinoja, joilla hän voi saavuttaa erilaisia läsnäolon ja ymmärryksen asteita kunkin opetettavan ryhmänsä mukaan omasta olemisen tavastaan käsin, luoda nyanssieroja ammatillisen ja synnynnäisen identiteettinsä ja persoonansa välille vaarantamatta niin omaa aitouttaan ja uskottavuuttaan kuin suhdettaan opetettaviinsa, mikä ajaa kaikkien etua opetustilanteessa.⁸⁴

82 Bauman 2002, 128–129.

83 ks. hooks 1994, 44, 51

84 ks. hooks 1994, 44, 228; Laban 1940/2011, 211.

Tosin, mikäli myönnymme Butlerin kannalle, identiteetin kontrolloimattomuus voi näytettyä sinä epävarmuutena, jonka kasvattaja saattaa kokea yrittäessään riisua sosiaalista naamiotaan. Liian kauan tietynlaiseen rooliin tukeutuminen saattaa aiheuttaa tilanteen, missä 'rooli jää päälle', mitä silloin tällöin esiintyy myös esittävien taiteiden keskuudessa: työhönsä liiaksi uppoutunut tekijä ei enää erota todellisuutta illuusiosta. Tämä vaikuttaa merkittävästi myös läsnäoloon ja etäisyyden kokemukseen, jonka muut voivat aistia kyseisestä henkilöstä. Kyseessä ei ole pelkästään negatiivinen asia, mutta sillä voi olla negatiivisia vaikutuksia joko yksilölle itselleen tai hänen ympäristölleen. Näin ollen 'opettajan' roolin vahvuus ja vaarallisuus piilee sen limittymisessä opettajana toimivien yksilöiden omiin henkilökohtaisiin herkkyyksiin ja taipumuksiin; sen vuoksi on myös paikallaan puhua kasvoille asetetusta puolinaamiosta kokonaamion sijaan ⁸⁵.

Etäisyyden illuusio onkin hyvin monimutkainen ilmiö: vaikka opettaja saattaa hakea yhteyttä opetettaviinsa ja osoittaa halua toimia heille turvallisena, luotettavana ja lähestyttävänä aikuisena, yksi suurimmista peloista opettajien keskuudessa kohdistuu samanaikaisesti oman auktoriteettiaseman kyseenalaistamiseen ja murtumiseen, mikä taas nimenomaan liitetään hyvin usein opettajan ihmisyyden äkilliseen paljastumiseen. Esimerkiksi Inkeri Savan mukaan opettajan pätevyys, tietävyys ja varmuus opetettavista asioista eivät ole pelkästään ulkoisesti vaadittuja ominaisuuksia, vaan ne kumpuavat myös opettajasta itsestään, vaikka samaan aikaan opetustapahtuma tiedetään epävarmaksi, kaoottiseksi tilanteeksi jossa absoluuttisen varmat vastaukset on harvassa – etenkin taideaineissa ⁸⁶. Halu ylläpitää etäisyyttä liittyy näin ollen myös kasvattajan epävarmuuteen siitä, mitä tapahtuu, kun opettajan rooli luisuu pois ja paljastaa näkyviin sen haavoittuvan ihmisen, joka roolia kantaa. ⁸⁷ Esittävien taiteiden metodit koskevat myös tätä ajattelua: mitä yleisö ei tiedä, sitä ei heille kerrota. Tämä menettelytapa tosin voi aiheuttaa toisenlaisia ongelmia, kuten puolinaamion muuttumisen koko kasvot peittäväksi maskiksi, mihin paneudun seuraavaksi.

85 Hall 1999, 13, 224–225. Vaikkakin ajatus suun peittävästä naamioista on kiehtova, viittaa tässä yhteydessä silmät peittävään versioon. Tosin irrallisena ajatusleikkinä en näe kumpaakaan mahdollisuutta poissuljettuna kasvatusalan toimijoiden kohdalla, sillä molemmilla naamiotyypeillä on omanlaisensa symbolinen merkitys – silmät nähdään sielun peileinä ja toisaalta opettaja voidaan nähdä yhteisönsä äänenkäyttäjänä. vrt. Kalha 2012, 122

86 Sava 2007, 183.

87 ks. hooks 1994, 51; Kamila 2012, 146–147; Antikainen ym. 2009, 209.

Such a drag⁸⁸

"If drag is performative, that does not mean that all performativity is to be understood as drag."
– Judith Butler⁸⁹

Puhuttaessa performanssin aitoudesta ja kyseisen ilmaisutavan mahdollisesta ykkennästä opettajan työhön on toki kummallista, että nostan tähän yhteyteen niinkin teatraalisen ja monesti ylilyönneillä pelaavan asian kuin *drag*. Etenkin kun kyseinen ilmaisumuoto pelaa hyvin vahvasti välillisen läsnäolon säännöillä ollessaan silti esiintyjän minuuden peilipinta ulkomailmaan. En väitä, että opettajuuteen kasvamisesta ja opettajan roolin omaksumisesta olisi suora yhteys dragiin, vaikka opettajat voivat toki olla drag-artistejä. Puolustan näkökulmaani toteamalla, että drag ja opettajuus voivat jakaa samoja sosiaalisia elementtejä kuten stereotyyppisyys, korostaminen, maneerit sekä ennako-oletukset ja -asenteet. Käsitellessäni opettajuutta roolina, joka muokkautuu kunkin esittäjänsä mukaan, ei minulla tällöin ole syytä sulkea pois dragia, joka on myös esittävien taiteiden yksi muoto. Joillekin se on myös elämäntapa, eli keino saavuttaa tasapaino henkilökohtaisessa elämässään. Tästä johtuen on ilmeisen todennäköistä, että kyseinen ilmiö on läsnä opettajakunnassakin, jolloin sen sivuuttaminen ei ole perusteltua, kun pohditaan opettajan identiteetin esityksellistä rakentumista ⁹⁰. En tosin syvenny dragin taiteellisiin ansioihin, vaan keskityn kyseiseen taidemuotoon muiden lähestymistapojen kautta. Esittelen näkökulma onkin pieni sivuhuomautus performatiivisuuteen ja sen tuomiin kategorialeikkelyiden mahdollisuuksiin, jotka sekä rajaavat että vapauttavat opettajia.

Butlerille dragissa on kyse ennemmin *allegoriasta*⁹¹ koskien heteroseksuaalisesti rakentuneen identiteetin sisältämää melankoliaa kuin pelkästä homoseksuaalisuuteen liitetystä teatterillisesta lieveilmiöstä. Melankolisuuden hän selittää sillä, että meistä kullakin on oletetun heteroseksuaalisuuden vaateiden kautta sisällämme

88 (eng.) Ilmaisui, joka kuvaa jonkin asian 'vaivalloisuutta'.

89 Butler 1993, 230–231

90 Aarnipuu 2012, 17; Oulu-lehti: "Miisu tuo tasapainoa Mikan elämään". www.oululehti.fi

91 "*allegoria* (kreik.) kuvaannollinen t. vertauskuvallinen esitys." Tainen & Mäkelä 1995.

se mies ja se nainen, jota ei koskaan rakastettu tai surtu oman sukupuolisuuden sisällä.⁹² Kannamme toisin sanoen mukamme henkistä patoutumaa poissuljesta identiteetistä, johon emme saaneet luotua kontaktia kasvaessamme yhteisön jäseniksi. Tämä huomioon ottaen Butler kuitenkin jatkaa, että drag ei vastusta heteroseksuaalisuutta, vaan se on ennemmin ymmärrettävä yrityksenä neuvotella sukupuolten risteytymistä toisiinsa ja niihin identifioitumista. Juuri nämä risteytymäkohdat huomioiden Butler painottaa dragin olevan ennen kaikkea muutakin kuin vain ja ainoastaan keino ajatella ja ilmaista homoseksuaalisuutta, vaikka se sellaisenaikin väylänä voi toimia: on virheellistä luulla, että kaikki drag-artistit olisivat homoseksuaaleja, aivan kuten on virhe olettaa, että homoseksuaalisuus voidaan selittää dragin kautta.⁹³ Yhtä lailla on virhe olettaa, että kaikki opettajat ja oppilaat olisivat heteroita, vaikka suuri osa meistä elääkin heteronormatiivisen hyvinvointiyhteiskunnan yhteiskuntajärjestelmän mukaisesti – tai on virhe olettaa, että opettaja olisi kiistaton ihanneihmisen muotokuva.⁹⁴

Allegorista ajatuskudelman seuraten voisi leikitellä idealla, että opettajan 'drag' voisi olla hänen antamansa aikuisuuden vaikutelma ja aikuiseksi kasvamisen melanholian kuvastin: ole sellainen aikuinen, jonka seurassa olisit itse halunnut kasvaa, mutta jota et koskaan voi syleillä omassa aikuisuudessasi. Kuten drag-artisti, myös opettaja vaalii luomaansa heijastumaa edellä pohditun performatiivisen käytöksen kautta: vaatteilla, meikeillä, käyttäytymisellä ja yleisellä olemuksella tuodaan esiin ne elementit, jotka muodostavat estradille astuvan 'minän' ja häivyttävät näkyvistä sen, mitä ei yleisön tarvitse tietää – opettaja näyttäytyy opettajana.⁹⁵ Toiminta voi tosin johtaa siihen, että hän saattaa väistämättä joko etäännyä opetettavista tai muuttaa muuten merkittävästi luonnettaan, ja siten entisestään erottaa 'työminän' 'koti-minästä': hänestä tulee opettajan representaatio. Tietyn etäisyyden ylläpitäminen ei tietenkään ole valitettava asia kuten edellä totesin, mutta sen liiallinen korostaminen joissain piireissä ja tilanteissa voi olla vahingollista kaikille osapuolille, etenkin jos työskennellään niinkin herkkien sosiaalisten asioiden kuten luottamuksen parissa. Naamion takana toimivaan yksilöön ei luoteta samalla tavalla kuin niihin, jotka kykenevät siirtämään naamion kasvoiltaan tarpeen niin vaatiessa.⁹⁶

92 Butler 1993, 235.

93 Butler 1993, 235, 236–237.

94 ks. Kiplillä 2011, 264

95 ks. Kamila 2012, 154–156

96 Goffman 1990, 71

Kuten aiemmin on jo todettu, opettajan työ on selkeästi hyvin haasteellista siinä, että meidän pitäisi osoittaa ihmisen mallia kukin omalla yksilöllisellä tavallamme, mutta samaan aikaan toimia tiettyjen oletettujen rajoitusten ja suositusten mukaisesti eli pitää loitolla se 'minuus', jolle ei nähdä olevan sijaa lavalla. Meidän pitäisi olla samaan aikaan lähellä, jotta kykenisimme synnyttämään keskinäisen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen oppilaiden kanssa, mutta silti tarpeeksi kaukana, että auktoriteettiasema säilyisi emmekä olisi liian henkilökohtaisten ajatusten ja näkökulmien viettämissä. Olemme toisin sanoen lavalla viralliseksi luokitellun 'minämme' kanssa, ja kuuntelemme parhaamme mukaan sitä 'minää', joka istuu edessämme kuiskaajan kopissa, tai vastavuoroisesti sivusilmällä katsomme, että toinen 'minämme' tyytyy osaansa ja pitää lavasteet pystyssä. Goffmanin tekemä esityksen osien jaottelu käsitteisiin ”*front*” (tilanne, joka määrittää esityksen), ”*setting*” (paikka, jossa esitys tapahtuu), ”*personal front*” (muuttumattomia ja muuttuvia henkilösidonnaisia tunnistuspiirteitä kuten sukupuoli, puhetapa, asento), ”*appearance*” (esiintyjän sosiaalisen statuksen ulkoinen merkki) ja ”*manner*” (tavat, joilla esiintyjä hakee kontaktia muihin) kuvastaa hyvin niitä näkymättömiä esityksen rakenteita, joihin jokainen tukeutuu toimiessaan muiden katseiden alla. Kärjistetysti ajatellen opettajan *front* on itse opetustapahtuma, *setting* opetussijainti kuten koululuokka, *personal front* sukupuoli tai toistuvat puheilmaukset, *appearance* ulkomuoto kokonaisuutena ja *manner* se tapa, jolla hän puhuu oppilailleen. Pitää kuitenkin huomioda, että kyseisten elementtien yhteentoimivuus ei pelkästään edesauta opettajaidentiteetin halutunlaista ilmenemistä käytännön toiminnassa tai etäännyttä oppilaista, vaan myös stereotyyppien muodostumista.⁹⁷

Meistä moni tekee päätelmiä toisen persoonasta pohjaten mielikuvat jo aiemmin kohdattuihin yksilöihin, ja jos niiden joukosta nousee esiin vastaavanlaisia tapauksia, muodostamme asenteemme niiden avulla.⁹⁸ Tällöin saatetaan puhua 'ihmistyypeistä', joita moni kokee tunnistavansa sujuvasti tukeutuen kaavoihin, jotka on luotu edellisten kokemusten perusteella: ”Tunnen tyyppi”. Hall erottaa toisistaan tyyppittelyn ja stereotyyppien Richard Dyerin ajatusten kautta: ”*sosiaaliset tyytit*” ovat osa ihmisten yhteiskunnallisten roolien hahmottamista, kun taas ”*stereotyytit*” pyrkivät pelkistämään ja erottamaan yksilöitä muista, jolloin kyseessä on yleisimmän vallankäyttö.⁹⁹ Nämä kaksi ilmiötä limittyvät jonkin verran, mutta niiden pää-

97 Goffman 1990, 32–35. vrt. sanonta ”Putting up fronts from all sides.”

98 Goffman 1990, 13

99 Hall 1999, 189–192.

periaatteet erottuvat selkeästi. Dragiin liitetään arkipuheessa pitkälti ajatus stereotyyppisten sukupuolipiirteiden korostamisesta, joka saattaa toimia esityksissä komediallisena elementtinä: mies hameessa ja 'naismaisesti' elehtien on edelleen varsin suosittu naurun kohde, etenkin kun tämä toimii tiettyjen odotusten mukaisesti, mihin kuuluu maskuliinisuuden miltei absoluuttinen häivyttäminen pois näkyvistä ja kuuluvista¹⁰⁰. Toisen sukupuolen esittäminen uskottavasti tuntuikin vaativan oman varsinaisen sukupuolen jättäytymistä lavasteisiin, vaikka miehillä voi olla feminiinisiä piirteitä ja naisilla maskuliinisia, ilman että heidän tarvitsisi olla huolissaan sukupuolisuudestaan.

Vastaavasti opettajan drag konkretisoituu aivan uudella tavalla niinä hetkinä, kun joku toinen esittää ”opettajaa”. Opettajamaisen hahmon esittäminen on edelleen hyvin stereotyyppistä, vaikka elämme jo 2000-lukua ja opettajia on nykyisellään ainakin teoriassa hyvin erilaisia. Kaikki lapset eivät tosin sanoen ole kontaktissa siihen ”opettajaan”, jonka hahmon jokainen silti tunnistaa: tiukkapipoinen naisihminen, jolla on nuttura kireämmällä kuin naaman iho, joka pukeutuu varsin militanttiin ja siveään paitapuseron ja hameen yhdistelmään, ja jonka puhetapana toimii se alinomainen käskyttävä säksätys, joka jostain kumman syystä on varsin monotoninen lukuun ottamatta julmistuneita kiekauksia, joita viljellään tahdikkaasti osuviin kohtiin. Puhumattakaan siitä tappavan terävästi osoittavasta etusormesta jolla 'takarivinkin pojat' saadaan istumaan tikkusuorina tuoleilla. Opettajan *personal front*, *appearance* ja *manner* ovat näin ollen hyvin latautunut kokoelma täynnä tietyllä tulkintatavalla merkittyjä tekijöitä, jotka yleistetään koskemaan koko ammattikuntaa huolimatta niiden mahdollisesta paikkansapitämättömyydestä¹⁰¹.

Kyseinen stereotyyppinen mielikuva on yllättävän vahvoilla huolimatta siitä, millaisia nykyajan opettajat todella ovat¹⁰². Kamila avaakin asiaa ehdottamalla, että opettajiin liitetyt stereotyyppit ovat ainakin osittain syntyneet heihin kohdistuneen 'opettajan' representoinnin kautta, mikä on vähitellen muotoutunut ulkonäön osalta ”visuaaliseksi järjestelmäksi” eli yleiseksi käsitykseksi siitä, miltä opettaja ulkoisesti näyttää¹⁰³. ”Visuaalinen järjestelmä” tarkoittaakin samaa kuin ”representaatiojärjestelmä”, eli kyseessä on kuvaa hyödyntävä todellisuuskäsityksiä muok-

kaava taho, joka on yhteydessä vallankäyttöön. Hall kohdistaa kovaa kritiikkiä representaatioiden merkittävyyteen silloin, kun ihmiset ovat kosketuksissa erilaisuuteen: kuva puhuu symbolista kieltään jolla on vaikutus sen katsojaan ja tätä kautta hänen käsityksiinsä ympäröivästä maailmasta, mikä taas on sidoksissa hänen tapansa ymmärtää asioiden liitantoja ja ennen kaikkea omaksua se asenneilmapiiri, jonka vaikutuspiirissä hän elää.¹⁰⁴ Kamila noudattaa samaa ajatusta ja nostaakin esille sen, että kuten kuva, myös opettajan ulkoasu on aktiivinen visuaalinen elementti joka kommunikoi yhteisön muille jäsenille ja toimii kuvan tavalla sitä tulkittaessa. Näin ollen esimerkiksi ”*sukupuolettoman mallikansalaisen*” stereotypia voi näyttäytyä muille visuaalisena sukupuolisten piirteiden häivyttämisenä geneeristen vaatteiden alle: selkeän naisen tai miehen kuvan tilalle muovautuu androgyyni, erotumaton, hahmo. Vastakohtaisesti ajateltuna opettajalta saatetaan odottaa valtakulttuuriin sopivan mies- ja naiskuvan vaalimista, mikä taasen kohdistuu sukupuolitettuihin vaatteiden ominaisuuksiin.¹⁰⁵

104 Hall 1999, 146, 150. Sidontakuvat muodostavat näiden huomioiden kautta useamman hankalan dilemman. Mikäli performatiivisuus ei tarkoita tietoisesti esiin tuotua toimintaa, voino näin ollen väittää ilmaisevani ja kritisoivani persoonani performatiivisuutta kyseisissä kuvissa jos ne ovat selkeästi mietittyjä ja rakennettuja, aivan kuten pohtimani identiteetti? Vaikka noudattaisin performatiivisen valokuvan näkökulmaa kuvieni määrittelyssä ja lähestyisin niitä osittaisina omakuvina, se ei silti poista sitä mahdollisuutta, että niiden sisältämät visuaaliset merkitykset ovatkin kysymyksenasettelultaan väärin lähestyttyjä. Pahimmillaan jättäisin ulkopuolelle sen ruumiillisuuden, joka varsinaisesti vaatisi huomiota. Kuvauksissa jouduin monesti pohtimaan esimerkiksi sitä, voino käyttää arkiseen asuuni kuuluvia silmälasia kuvissa. Syynä oli opettajakuvaa vaivaava omanlaisensa pornoistuminen, jonka representaatiot pelaavat tietyillä visuaalisilla elementeillä kuten silmälasilla akateemisen sivistyksen, 'jäykkyyden' ja 'kurin' merkitsijöinä. On kuitenkin huomioitava, että koen itse sisäisesti pitäväni sitojan ja opettajan identiteetit vielä osittain erillään hakiessani niiden välistä tasapainoa, joten silmälasien poisjättäminen voi olla myös oire tiedostamattomasta tarpeesta vetää jonkinasteinen raja näiden kahden välille. Toisaalta, juuri tiettyjen asioiden näkyvä puuttuminen kuvasta voi myös korostaa niiden ongelmallisuutta ruumiissani. Butler toteaa, että riitasointuinenkin performanssi jossa keho kohtaa sitä muovaavan järjestelmän voi nimenomaan olla väylä ymmärtää luonnollisina pidettyjen ruumiinkuvien performatiivisuus. Kuviani olisi siis tarkasteltava myös sen mukaan *mitä niissä ei ilme-ne*. Butler 2006, 242–243; Lundell: ”Maikkatyttökalerteri”. www.properuskoulu.net.

105 Kamila 2012, 40, 142–145.

100 Aarnipuu 2008, 162–163; 2010, 19

101 Goffman 1990, 36

102 ks. Kamila 2012, 98, 144, 188

103 Kamila 2012, 35

Voiko siis olla, että historiallisesti muodostuneesta pedagogisesta asenneperinnöstä johtuen opettajan dragin perusta sijaitsee niissä hienotunteisissa sosiaalisissa vihjeissä, joita kasvattaja ei osaa erottaa omasta itsestään lähtöisin olevista mielikuvistaan koskien sitä, mitä on olla opettaja? Onko olemassa opettajia ja sitten ”opettajia”, vai astuuko todella jokainen kasvattaja vuorollaan siihen miinaan, joka laukaisee valloilleen kytevät ennakoasenteet opettajien luonteenpiirteitä kohtaan ja näin hänen onnistuu tahattomasti vääristää kuva itsestään? Voiko olla niin, ettei opettajakunta kykene havaitsemaan toimintansa stereotyyppisyyttä, koska saamme opettajakoulutus, jolla luomme ammattitaitomme ja -identiteettimme, on osa laajempaa yhteiskunnan valtarakenteisiin kuuluvaa representaatiojärjestelmää? Kamila pohtii samaa ja hänen mukaansa näyttäisi siltä, että opettajilla on vahvoja muisti- ja mielikuvia siitä, miltä opettajat näyttävät huolimatta siitä, että opettajien ulkonäkövaatimukset ovat muuttuneet ajan kuluessa yhä sallivampaan ja monimuotoisempaan suuntaan¹⁰⁶. Eräs syy voi löytyä siitä, että opettajakoulutuksen läpikäyvät ovat valikoitu joukko, joka on valittu tiettyjen koulutustavoitteiden mukaisin kriteerein ja joita koulutetaan tiettyjen ajatusmallien mukaisesti. Toisin sanoen voidaan puhua jonkin asteen opettajan mallin uusintamisesta, mikä omalla tavallaan kuuluu jatkuvuuden käsitteeseen: opettajuus historiallisena viitekehyksenä muovautuu ajan saatossa opettajien oman toiminnan kautta, mikä aina vaikuttaa seuraaviin opettajasukupolviin. Tähän liittyen Hall mainitsee tekstissään käsitteen *diskurssi*, joka tarkoittaa puhe- ja ajattelutapoja, joiden tarkoituksena on tuottaa merkityksellistä tietoa kohteestaan. Näin ollen 'opettajan diskurssi' viittaa siihen tapaan, jolla opettajasta puhutaan ja kuinka hänestä ajatellaan – Hallin olennaisin ajatus on tosin se, että diskurssin totuudellisuuden sijaan on tärkeämpää miettiä, mitä käytännön vaikutuksia kyseisen diskurssin käytöllä on.¹⁰⁷ Toisin sanoen opettajaan liittyvä dirskussi saattaa vaikuttaa opetuskäytäntöihin tai jopa opettajavalintoihin, jolloin se tulee osaksi yhteiskunnallista valtajärjestelmää koskien opettajien ammattikunnan sisäistä identiteettikeskustelua.¹⁰⁸ Kamilan aiempi huomio tuo esille myös

106 Kamila 2012, 41, 137, 330, 345

107 Hall 1999, 105.

108 Eräänä dragin diskurssina on ryhmän sisäisen ironian jakaminen, tietynlaisen camp-hengen kultivoiminen. Tämän voi oman ammattikunnan arjessa havaita tilanteissa, joissa taideopettajat vertailevat keskenään tai jopa konkreettisesti esiintyvät muille käsitellessään stereotyyppisiä mielikuviaan ”taideopettajasta”, kuten värikäs ja erikoinen vaatetus, ekspressiiviset eleet ja liioiteltu taidepuhe. Aarnipuu 2010, 17; Kalha 2012, 126–128

sen mahdollisuuden, että opettajat tiedostamattaan toistavat ja kopioivat heidän itse ajattelemiaan stereotypioita johtuen heidän omista kokemustaustoistaan oppilaina.

Ilmiön voi havaita käytännössä, kun pysähdytään pohtimaan alavalintaa suuntaavia vaikuttimia: opettajaksi ryhtyvällä on usein jo olemassa mielikuva ’hyvästä’ ja ’huonosta’ opettajasta, joka yleisimmin pohjautuu hänen omiin luokkakokemuksiinsa. Tämä mielikuva on myös olennainen toimintaa ohjaava tekijä, sillä hiljalleen luotu ’hyvän opettajan’ mielikuva muuttuu myös useissa tapauksissa oman opettajuuden ideaalimalliksi. Kyseisen asia ei ole negatiivinen itsessään, mutta sen monialainen vaikutus opettajaidentiteetin muodostumiseen sekä sen alttius ulkoihin tekijöihin on kunkin hyvä tiedostaa: ideaali voi kätkeä sisäänsä niin tekijää valtauttavia kuin vahingoittaviakin osa-alueita.¹⁰⁹

Kenties stereotyyppisen ’opettajatyypin’ vaivaton tunnistaminen tuleekin juuri yksilön kouluhistorian sisältämistä jäljistä itse kullakin, ja toisekseen pedagogisia aloja koskevan performatiivisuuden painolastista, johon jokainen opettajaksi opiskeleva varmasti törmää rakentaessaan omanlaistaan kasvattajan identiteettiä¹¹⁰. Tällöin Butlerin esittämä ajatus psyyken ja fyysisen maailman välisestä kitkasta, joka konkretisoituu dragin allegorisena naamiona yksilön pyrkiessä luomaan neuvotte-luhytöiden omien sisäisten ja ulkoisten ristiriitojen välillä on varteenotettava näkökulma kasvattajan sosiaalisen roolisuorituksen osalta. Edellä esitettyjen ajatusten kautta alkaa näyttää siltä, että toimijalle tulee ilmeisen selväksi se, kuinka hänessä ajatellaan olevan asioita, mitä yleisölle ei saa tulla ilmi, olivat ne miten kiintoisia tai kiehtovia lavasteiden takaisia yksityiskohtia tahansa. Onko siis käynyt niin, että opettajan väliset erot yksityishenkilöinä voivat olla hyvinkin radikaaleja, on opettajan tietty rooli silti jäänyt yhteiskunnallisella tasolla kaikille päälle?

Goffman kirjoittaakin tässä yhteydessä käsitteestä ”*team*”, joka tarkoittaa jonkin nimikkeen alle koottua ihmisryhmää, esimerkiksi kollegiaalisen kategorian sisälle koottua kollektiivia nimeltä ’opettajat’. Kuuluessaan ryhmään yksilöt voivat edelleen olla erilaisia keskenään, mutta heitä arvotetaan ja tarkastellaan ryhmän edustajina ja heidän sosiaaliset performanssinsa ovat riippuvaisia toisistaan¹¹¹.

109 ks. Antikainen ym. 2009, 212.

110 vrt. Goffman 1990, 37–38, 79

111 Esitystaiteissa toistuu sama luottamusvaatimus; jokainen lavalla toimiva tekijä on riippuvainen muista ja hänen on kyettävä luottamaan muihin samalla kun muiden on kyettävä luottamaan häneen. Tähän liittyy seuraavassa luvussa syvemmin kartoitettava toimijoiden välinen ’empatiaside’.



Toisin sanoen ryhmän muiden jäsenten pätevyys ja vakuuttavuus on sidoksissa kun-kin jäsenen yksityishenkilöön, minkä vuoksi yhden aiheuttama skandaali laajenee koskettamaan kaikkia muitakin samaan ryhmään kuuluvia¹¹². Muiden maineen tahr-raamisen ennaltaehkäisemiseksi ryhmän muut jäsenet kokevat tällöin olevansa oi-keutettuja puuttumaan jäsenen toimintaan ohjeistamalla tätä ja myös varmistamalla, että tämä ymmärtää ryhmän sisäiset toimintaperiaatteet, kuten opettajia koskevat sosiaalisen tapakulttuurin säännöt tai koulun ulkonäkövaatimukset kasvattajien suh-teen, ja toimii niiden mukaisesti.¹¹³ Esimerkiksi Kamila huomioi hyvin kirjoituk-sissaan opettajien harvemmin kohtaavan työssään ammattikohtaisesti kirjoitettuja pukeutumis- ja käyttäytymissääntöjä aloittaessaan työn opetustehtävissä, mutta jo-kainen opettaja silti tiedostaa ne kirjoittamattomat toimintatavat, joita heidän 'opet-tajina' odotetaan toteuttavan¹¹⁴. Sosiaaliset säädökset ovat hyviä silloin, kun tar-koitus on ottaa uusi opettaja osaksi aiemmin muotoutunutta ryhmää ja katsoa, että hän tietää työnkuvan vaatimukset, tai vastavuoroisesti tavoitteena on luoda yhteis-henkeen tukeutuva turvallisuuden ja luottamuksen tunne opettajakunnan jäsenien välille, mutta ne voivat myös muuttua rajoittaviksi vallankäytön elementeiksi, jotka alkavat toimia ryhmän joitain jäseniä vastaan¹¹⁵. Eräänä esimerkkinä rajoittavasta kontrollista nousee esille olennainen huomio opettajan näennäisestä didaktisesta vapaudesta, joka ei toimi yhteen koulun käytäntöjen kanssa: vaikka opettajan iden-titeettiä ei kuuluisi rakentaa ulkoisten suuntaviivojen mukaan vaan toimijan omista lähtökohdista ja opettajalle annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään opetuksessa, on hänen silti muistettava olevansa koulun julkisen kuvan edustaja ja näin ollen toiminnassaan otettava huomioon oma roolituksensa. Opettaja joutuu vääjäämättä työssään määrittelemään hänelle hyväksytyt sosiaaliset toimintamuodot hänen toi-mintaympäristönsä ja -ryhmänsä kautta, jolloin kasvattajan itsekontrolli ulottuu niin ulkonäön, puheen kuin käytöksenkin piiriin oman persoonan ja identiteetin piirtei-den karsimisena – mieluiten vapaaehtoisesti.¹¹⁶

112 Lundell: "Paha, paha maikka", www.properuskoulu.net

113 Goffman 1990, 79, 88, 94–95, 164. Kiintoisa yksityiskohta ajatuksen kannalta löytyy ilmauksesta "Take one for the team". Yksilö voidaan siis myös uhrata ryhmän edun vuoksi.

114 Kamila 2012, 32, 46–49

115 Goffman 1990, 94–95

116 Antikainen ym. 2009, 213–214.

Dragissa leikiteltävään todellisuuden yksipuolistamiseen ja sitä kautta stereotyypp-pien karnevalisointiin liittyikin tällöin opettajan kohdalla ei pelkästään toimijaan it-seensä mutta myös kollektiiviseen kunniantuntoon vaikuttava ongelma: tahattomas-ti stigmatisoitumalla tai tahallisen kapinan aiheuttamilla säröillä yksilö ei leimaa pelkästään itseään, vaan myös mahdollisesti kollegansa sekä sellaisen ihmiskatego-rian, jota edustaa. Sosiaalisen stigman riskiin tarttuu myös Kamila kirjoittaessaan työelämän muuttumisesta opettajillakin kokoajan ulkonäköpainotteisemmaksi: enää ei riitä, että on ammattitaitoinen, vaan se on osattava osoittaa myös ulkoisilla teki-jöillä, kuten huolitellulla kampauksella tai poliittisesti korrektilla vaateparrella¹¹⁷. Tarkasteltaessa 'pätevän opettajan' vaadittuja ominaisuuksia ulkonäköpainotteisesti kiristetään väistämättä jo ensimmäinen stereotyyppittävä solmukohta, kun opetustyö-tä hakeva joutuu pohtimaan, vastaako hän työn pintapuolisia kriteereitä: näytänkö tarpeeksi siltä, jota haetaan¹¹⁸? Näin ollen ajatus siitä, että opettajat toimivat koulun julkisen kuvan ruumiillistumina voikin luoda tilanteen, jossa yksittäisen kasvattajan ulkomuodosta voi tulla koko opettajakunnan sisäinen sosiaalinen kysymys koulun maineen ja arvojen osalta. On tosin huomattava, että syntyvät keskustelut eivät ole yksinomaan negatiivisia, sillä monet koulut myös tukevat opettajien monimuotoista yksilöllisyyttä niin kasvattajina kuin yksityishenkilöinäkin, mikä vaikuttaa myös opettajavalintoihin.¹¹⁹ Oleellista onkin tiedostaa asian molemmat puolet, jotka yhä edelleen vaikuttavat opettajan ammatti-identiteetin rakentamiseen ja ylläpitämiseen sekä ammattia opiskelevien että siinä jo toimivien piireissä: esimerkiksi käytän-nön opetusharjoittelut ovat selkeä kontaktipinta näiden kahden tason välillä koskien opetusalan asenteellista, tiedollista ja uusintavaa toimintaa opettajien oman 'tiimin' sisällä.

Dragin ajatusleikin osalta esille nousee käsitteiden kannalta kysymys, voisi-ko opettajaa ajatella myös oman draginsa *faux queeninä*? Drag queenien ja kin-gien pääasiallinen toimintatapa on luoda hahmoja, jotka edustavat esiintyjän synnynnäistä vastakkaista sukupuolta, kuten aiemmin jo totesin. Allegorinen pyr-kimys neuvotella yhtäläisyyksiä ja eroja sukupuoliroolien välillä on monimutkai-nen prosessi, joka vuorottelee sekä stereotyyppittelyn että tyypittelyn pelikentillä,

117 Kamila 2012, 22–23. Samaan on tarttunut Goffman joka kirjoittaa ristiriidasta *työn tekemisen ja työtä tekevältä näyttämisen* välillä. Goffman 1990, 43.

118 Kamila 2012, 335

119 Kamila 2012, 22–23, 202, 204.

ja tässä suhteessa kasvattajan kohtaama haaste tyyppi- ja stereotyyppiajattelun ja representoinnin osalta jakaa yhtäläisyyksiä dragin kanssa. Kyseisessä ajatuskaavassa piilee kuitenkin eräs harkitsemisen arvoinen yksityiskohta, joka tulee esille faux queen -käsitteessä. Faux queenit ovat esiityjiä, jotka luovat dragin keinoilla representaation omasta sukupuolestaan, esimerkiksi nainen esiintyy ylikorostetusti 'naisena'¹²⁰. He toisin sanoen käyttävät dragin visuaalisia elementtejä ja performatiivista lavatoimintaa hyväkseen kyseenalaistaakseen julkisesti oman sukupuolikulttuurinsa sisällä vallitsevaa stereotyyppittelyä ja sosiaalisia rajoituksia, aivan kuten drag queenit ja kingit kyseenalaistavat sukupuolten välistä illuusiota tarkasta kah-tiajaosta. Tässä mielessä opettaja, joka toiminnallaan ja ulkomuodollaan julkisesti kyseistää sitä, mikä olento on opettaja, onkin 'opettajan' hahmon takana toimiva faux queen, joka haastaa oman ammattikulttuurinsa sisällä vallitsevat näkyvät ja näkymättömät rakenteet. Ero kyseisten performanssimuotojen välillä on oleellista ottaa huomioon, sillä toisin kuin perinteisimmillään ajattelussa dragissa, kasvattaja harvemmin personoi mitään vastakkaisena pidettyä professiota ammatti-identiteetisellä esiintymisellään, vaan nimenomaan lähtee siitä, mitä on olla opettaja ja työstää kyseistä kysymystä esityksessään. Mikäli opettajat ovat tietoisia sisäistämästään sosiaalisesta suorituksesta ja osoittavat toiminnassaan halua kapinoida vallitsevaa ilmapiiiriä vastaan kouluinstitution rakenteiden sisältä käsin, on ajatus faux queenina performoivasta opettajasta varsin varteenotettava.

Dragin käsitteellisyydellä leikittely tuo lisää ymmärrystä ajateltaessa opettajan sosiaalista olemusta osana visuaalisia ja ideologisia rakenteita, jotka häneen parhaansa mukaan pyrkivät vaikuttamaan. Toisaalta dragin ajatus allegorisesta työvälineestä nähdä valmiiksi säädettyjen sosiaalisten rajojen toiselle puolen antaa mielestäni varsin hyvän käytännönkin välineen kasvattajalle toimia tilassa, missä hänen lisäkseen on useita muita samalla tavalla identiteetillään leikitteleviä yksilöitä. Viime kädessä toinen esiintyjä tarvitaan, jotta toisen esittämän pinnan alle voi todella nähdä ja sen käyttötarkoituksen voi havaita. Näin ollen ajatus yleisön tietämättömyydestä ja naamion läpinäkyvyydestä muuttuu: miten selvästi yleisö todella näkee esiintyjän naamion taakse, ja mikä kasvoilla olevassa naamiossa todella on ulko- ja sisäkuorta?

120 "Faux queen tai bio queen on nainen, joka pukeutuu mieheksi, jolla on naisen vaatteet. - - Faux queen -ilmiöstä käytetään puhujasta riippuen sellaisia määritelmiä kuin *biologically challenged drag queen*, *female female impersonator* tai *female impersonator impersonator*." Normihomolehti 1/2010. www.normihomolehti.fi

Mitä yleisö ei tiedä

"- Mikä on todellisuus?

- Se jonka enemmistö on katsonut soveliaaksi. Se ei välttämättä ole paras eikä loogisin, mutta se on mukautunut kollektiiviseen tahtoon. Näetkö mikä minulla on kaulassani?

- Solmio.

- Oikein hyvä. Vastauksesi on looginen, yhtäpitävä täysin normaalin ihmisen vastauksen kanssa: solmio. - - Jos kuitenkin kysyn mielenvikaiselta ja normaalilta ihmiseltä, mikä tämä on, terveenä pidetään sitä, joka vastaa: solmio. Ei ole väliä sillä kuka puhuu järkeä vaan sillä kuka osuu oikeaan."

- Veronika ja tohtori Igor¹²¹

Dragin kontekstia vasten performatiivisuuden rinnalla voitaisiin puhua myös näkyvyydestä ja ilmenevyydestä. Luotaessa mielikuvia itsestä toiselle ihminen monesti tukeutuu näkyvimpiin piirteisiinsä, asioihin, joiden kautta annetaan yleensä niin sanottu ensivaikutelma. Kuten esimerkiksi Goffman aiemmin totesi, jotkin piirteistä ovat fyysisesti muuttumattomia, kun taas toiset voivat kehittyä henkilön varttuessa ja olla myös kytköksissä tietoihin valintoihin: niitä kehitetään ja ylläpidetään niin kuntoilun, vaatteiden, kampausten, meikin kuin eleiden ja sanavalintojen sekä äänenkäytönkin kautta. Goffmanin huomio kiinnittyy tosin enemmän siihen, että näkyville asetetut piirteet otetaan yleisimmin vastaan ilman kritiikkiä, yksinkertaisina signaaleina, joihin uskotaan¹²². Ne saattavat myös jäädä elämään hyvin vahvasti mielikuvina jopa sen jälkeen, kun ne lakkaavat olemasta osa niihin liitettyä henkilöä, mitä voi havaita tapahtuvan esimerkiksi hiihtäjästä vaihtumisen kohdalla. Raja konkreettisten ja fyysisten piirteiden sekä mielikuvatasolla toimivien luonnehdintojen välillä on täten hyvin häilyvä, ja pedagoginen performanssi performatiivisine eleineen on väline, jolla kyseinen häilyvyys voidaan vakiinnuttaa osaksi käytäntöä, muuttaa muutos pysyvyudeksi. Käytännössä voidaan ajatella opettajaa, joka metodiensa ja olemuksensa toimivan yhteistyön kautta jättää lähtemättömän vaikutelman oppilaisiinsa, onnistuen tätä kautta lujittamaan myös opettamansa asian jättämää jälkeä yleisössään. Toisin sanoen hyväksi havaitut ja ahkerasti käytetyt kasvatus-

121 Paulo Coelho "Veronika päättää kuolla" 2008, 102–103.

122 Goffman 1990, 28

metodit ovat sulautuneet yhteen niin vahvasti niitä käyttävän yksilön kanssa, että työskentelytapa saavuttaa luonteenpiirteen aseman ja muuttuu täten kuvaamaan itse henkilöä opetusvälineen sijaan. Toisena esimerkkinä voisi ajatella opettajaa, joka erottautuu muusta opettajakunnasta hyvin vahvasti omalla ulkoisella olemuksellaan ja täten, tietoisesti tai tiedostamattaan, varmistaa jäämisensä oppilaiden muistiin ja osaksi heidän henkilöhistoriaansa¹²³.

Otetaan vielä yksi esimerkki. Nykyaikana opettajien ulkomuotokysymykset ovat laajentuneet vaatteisiin liitetyistä viesteistä myös hänen iholleen ja vartalolleen tehtäviin asioihin, minkä Kamilakin huomioi. Hänen mukaansa opettajien tatuoinnit herättävät edelleen ristiriitaisia asenteita eri työympäristöjen kesken, mikä näkyy hänen aineistossaan vastanneiden opettajienkin keskuudessa. Kuitenkin käyty keskustelu ei rajaudu pelkästään siihen, saako opetustehtävässä olevalla aikuisella olla tatuointia, mutta myös siihen, missä kyseinen kuva-aihe saa vartalolla sijaita ja minkä kokoisena. Erogeenisiksi mielletyt alueet kuten rintakehä ja selkä mielletään sopimattomiksi huomion kiinnittämisen kohteiksi tatuoinnin kautta, mutta mielenkiintoisinta Kamilan esiin tuomassa aineistossa on, että tatuointeihin mahdollisesti liitetyt seksuaaliset viestit koskevat vain naisopettajia¹²⁴. Kuinka on mahdollista, että kehotaidemuoto, joka nimenomaan on täysin sidottu kantajansa ruumiin pintaan ja yleensä korostaa tämän vartaloa ei voi pitää sisällään seksuaalista viestiä muilla kuin vain yhden tietyn sukupuolikategorian edustajilla? Vaikuttaisi siltä, että kyseisessä tilanteessa ei enää puhuta pelkän tatuoinnin herättämisestä miellelyhtymistä, vaan ennemmin naisvartalon tiettyjen ruumiinosien paljastamisesta, kuvalla tai ilman. Toki on otettava huomioon, että kuva-aiheet itsessään voivat provosoida vastaanottajansa ajattelemaan juuri tietyllä tavalla niitä kantavasta yksilöstä. Selkein keskustelunaihe, jonka näen liittyvän tatuointeihin seksuaalisten viestien rinnalla, onkin niiden sisältämät sosiaaliset viestit, joita katsojat, tässä tapauksessa oppilaat ja toiset opettajat, tulkitsevat omista lähtökohdistaan.¹²⁵ Näin ollen pahimmassa tapauksessa miellelyhtymien kannalta tarpeeksi voimakas visuaalinen impulssi joka

luo epäluottamusta herättäviä konnotaatioita voi kumota yksilön muut piirteet kuten älykkyyden ja tasapainoisen tunne-elämän, jolloin tatuoidulle opettajalle voi aiheutua vahinkoa niin työyhteisön sisällä kuin sen ulkopuolellakin¹²⁶. Kuitenkin samaan aikaan yleistyessään tatuointi muuttaa siihen liittyviä merkityksiä sekä ennakkoasenteita esimerkiksi kuva-aiheiden suhteen, jolloin niiden olemassaolo eri ammattikuntien edustajien ihoilla muuttuu sallitummaksi. Lisäksi tatuoinnillaan opettaja voi myös antaa tietoisin kommentin nyky-yhteiskunnan asennekasvatuksen kaksinaismoralismia vastaan: suvaitsevaisuuden ideaalimallissa jokainen ihminen käsitetään ainutlaatuisena ja arvokkaana, ja nykykoulussa opettajat toimivat suvaitsevaisuuskasvattajina, mutta mikäli kasvattaja itse saa ilmaista yksilöllisyytensä vain sallituissa rajoissa ammatinvalinnan vuoksi, sotii käytäntö kyseisiä monikulttuurisia tavoitteita vastaan¹²⁷. Sosiaalisen dragin maski ulottuu toisin sanoen paikoin jopa yksilön ihon alle.

Kamila nostaa tosin yllättäen esille tatuointeihin liittyvän piirteen, joka myös liittyy opettajan persoonan ja sitä kautta identiteetin eri osa-alueiden näkyvyyteen. Kuten mainitsin, näkyvä tatuointi kantaa merkityksiä siinä missä lävistyskin, mutta niiden tarjoamat viestit käyvät läpi sosiaalisen tulkinnan muiden ihmisten kautta, kun taas näkymättömissä olevat kuvat ja ihokorut antavat kantajalleen omanlaisensa, paljon intiimimmän luonteen. Toisin sanoen se, mitä vartalon pinnan kautta ei ilmene on yhtä oleellista tiedostaa kuin keskittyminen selkeästi näkyville asetettuihin viesteihin, kuten aiemmin opinnäytetyön valokuvien representatiivisuuden kohdalla pohdin¹²⁸. Omalla kohdallani köysien iholle luomat viivastot jäävät piiloon vaatteiden alle ja ovat näin suojassa ulkoiselta katseelta. Kannan toisin sanoen ruumiini pinnalla piilotettuja viestejä joita minussa ei odoteta näkyvän, mutta jotka ovat yhtä olennainen, tärkeä ja ennen kaikkea intiimi osa sitä, kuka henkilönä olen. Toimiessani puolijulkisessa ammatissa minun on kuitenkin muistutettava itseäni siitä, missä konteksteissa näkymätön saa muuttua näkyväksi ilman pelkoa ammatillisen tulevaisuuteni ja hyvinvointini puolesta. Tiedostan siis jättäväni jotain esitykseni ulkopuolelle, jotta voin varmistaa uskottavuuteni roolini edustajana. Vastaavasti opinnäytetyössäni olevat valokuvat noudattavat samaa ajatusta, mutta tällä kertaa visuaalisesti näkymättömissä on oma arkinen minäni opettajan kontekstissa – rajanveto tapahtuu siis molempiin suuntiin.

123 ks. Kamila 2012, 189

124 Kamila 2012, 198

125 Kuvat, oli kyseessä sitten tatuointi tai piirustus, ovat aina koodattuja viestejä, joiden ymmärtäminen vaatii niiden viittaaman kulttuurin tietämistä. Tatuointi itsessään on siis sitä kantavalle yksilölle merkityksellinen symboli, jonka ymmärtäminen vaatii henkilön yksilökulttuuriin tutustumista. Kamila 2012, 200, 202. ks. Petherbridge 2010, 387-394.

126 Kamila 2012, 199, 201, 203

127 Kamila 2012, 204, 367

128 Kamila 2012, 48–49, 70

Näkyvän ja näkymättömän pohtiminen on siis monelle opettajalle arkipäivää, sillä yksityisen ja julkisen identiteetin sisältämät ristiriitaisuudet tulevat ennemmin tai myöhemmin itse kullekin selväksi. Kamilan sanoin opettajat tiedostavat olevansa katseiden kohteina, mutta kohtaavat ongelman koettaessaan miettiä, ovatko he juuri oikeanlaisia katsojan silmissä ja kuinka heidän kuuluisi saamiinsa viesteihin suhtautua. Roolimalliksi asettumisen paine ajaa jotkut tekemään kompromisseja oman persoonallisuutensa ja 'työminän' välillä ja toiset puolestaan jatkuvasti tulkitsemaan saamiaan katseita ja kommentteja pitkin työviikkoa, jopa koulun ulkopuolellakin. Nähdynsi tuleminen voi saavuttaa annetun katseen kautta sosiaalisen merkityksensä, joka saattaa kenties jäädä epäselväksi katseen kohteelle tai jopa osoittautua osaksi vallankäyttöön liittyvää sanatonta viestintää, kontekstista ja katsojasta riippuen. Katseella voidaan muun muassa kehua, tukea, moittia, alentaa ja tuomitakin.¹²⁹ Katseen voi ajatella olevan myös omien halujen projisoimista toiseen yksilöön, halua nähdä toinen sellaisena kuvajaisena, jonka on itse toisesta muodostanut ja poistaa kuvasta siihen sopimattomat asiat¹³⁰. Katse liittyy tätä kautta myös Goffmanin huomioon yleisön kärkeästä esiintyjän seurannasta, siitä kuinka yleisö tietää jollain tasolla seuraavansa esitystä, joka voi minä hetkenä hyvänsä myös pirstaloitua esiintyjän tekemän virheen vuoksi: yleisön jäsenet tosin sanoen ovat oppineet katsomaan sosiaalisia esityksiä tietyllä tavalla ja tietävät, mihin kohdistaa huomionsa¹³¹. Toisaalta Harri Kalha tarttuu katseen toiseen puoleen, nimittäin siihen, että katseen voi myös kääntää pois. Tällöin stereotyypit ja valta-asetelmat eivät muodostukaan kohdetta katsottaessa vaan siinä, ettei tätä katsota ollenkaan: katsomattomuuden kautta hänet suljetaan ulkopuolelle siitä yhteisöstä, jonka jäsen hän on esimerkiksi saattanut kokea olevansa.¹³² Kyseinen toiminta voi toki hyökätä sekä identiteettiä että persoonaa vastaan, mutta ensisijaisesti sen kohteeksi joutuu henkilön *koko olemus*: lakkaan hetkeksi olemasta. Toisaalta katsetta koskevat huomautukset antavat aineksia pohtia, miten opettaja voisi piirteiden ja tekojen näkyvyydellä leikittelyä käyttää drag-artistin tavoin myös hyödykseen.

Erkkillä tosin kohdistaa huomion kritiikkiin kyseistä ajatusta kohtaan muistutamalla, että kukaan ei voi koskaan tyhjentävästi tietää, mitä toisen mielessä todella tapahtuu luottamalla vain ulkoisten elementtien kautta luotuihin mielikuviin.

129 Kamila 2012, 18, 61, 130, 137, 151.

130 Erkkillä 2008, 229; Kalha 2012, 115

131 Goffman 1990, 60, 63, 66

132 Kalha 2012, 140. vrt. Kamila 2012, 215.

Toisin sanoen yksilön todellista ruumiinkuvaa ei voi ikinä päätellä pelkän näkyvän ulkomuodon perusteella, mikä asettaakin nykyisen ulkonäkökeskeisen ruumiinkulttuurin varsin kyseenalaiseen valoon.¹³³ Kyseinen kritiikki on olennainen huomio ammattikunnalle, jonka jäsenet kohtaavat vahvojakin ristiriitaisuuksia oman yksilöllisen itseilmaisun ja ammattia edustavien sosiaalisten representaatioiden välillä, joutuen jatkuvasti hakemaan sopivaa tasapainoa näiden kahden identiteettitehtävän välillä. Opettajan performanssin on täten oltava tietoinen kannanotto myös näkävyyden koko ajatusta vastaan, toimien silti kuvan tavoin heijastaessaan ympäröivien yhteiskuntarakenteiden vaikutuksia itsessään. Tällöin kyse ei enää ole siitä, miltä opettaja näyttää, vaan mikä opettaja on, jolloin tärkeämmäksi muodostuukin ei vain se, mitä hän esityksessään tuo esille, vaan se, *miten* hän esityksessään toimii, aivan kuten drag-artistin on mietittävä esityksensä sosiologiset ja teatterilliset elementit kohdilleen osataksaan kohdistaa esityksensä haluttuun fokuksipisteeseen. Näin ollen esiintyjän kantavin ajatus voi hyvinkin olla se, että yleisö tietääkin esityksen jälkeen paljon enemmän kuin ennen esitystä – kuten kasvattajan lähtökohta hyvin usein on. Kamila on samassa ajatuksessa kiinni, mutta hän myös huomauttaa aineistonsa viittaavan ajatukseen, että on hyvin pitkälti opettajan omasta henkisestä vahvuudesta kiinni, myöntyykö hän saneltuihin normeihin vai jatkaako hän itsensä esiintuontia samoilla aineksilla kuin ennenkin huolimatta niistä kontrolloiyrityksistä, joita häneen saatetaan kohdistaa¹³⁴. Opettaja luo täten itse oman mahdollisuutensa kyseenalaistaa ja korostaa uutta ajattelua siinä, mitä hän toivoo saatettavaksi yleisön tietoon.

Bauman tosin keskeyttää hetkellisen idealistisen aatokseni ja muistuttaa, että vaikka länsimaisen nyky-yhteiskunnan yksilöt jatkuvasti tarkkailevat tekemisiään ja ovat kärkeäitä esittämään kritiikkiä vallitseviin epäkohtiin, on suurin osa annetusta kritiikistä niin sanotusti ”*hampaatonta*”, kykenemätöntä todella käymään käsiksi niihin asioihin jotka vaativat muutosta ihan jo siksi, että yhteiskunta on onnistunut sulauttamaan sen kritisoinnin osaksi arjen jatkuvuutta¹³⁵. Toisekseen, Bauman jatkaa, vaikka kriittistä ajattelua löytyisi ja epäkohtia nousisi esille, vaijaa nykyajan ihmistä myös tietynlainen saamattomuus silloin, kun asioita pitäisi

133 Erkkillä käyttääkin käsitettä ”*ulkomuodon epistemologia*” sangen ivalliseen sävyyn viitattaessaan uskomukseen, jonka mukaan kaikki olennainen on pääteltävissä ihmisen ulkomuodosta. Erkkillä 2008, 95, 129, 135.

134 Kamila 2012, 45–46, 193

135 Bauman 2002, 32–33

saattaa käyntiin muutosta varten. Hänen mukaansa yhteisöstä ei pelkästään puutu se taho, joka toimintaa lähtisi toteuttamaan, vaan myös kyseisen tahon ajatus siitä, mitä ylipäänsä pitäisi tehdä jotta asiat menisivät oikealle tolalle.¹³⁶ Mitä opettaja voisi siis käytännössä tehdä, mikäli hän tiedostaa itseensä vaikuttavat normit, haluaa puuttua niiden toistoon ja kuitenkin varmistaa, ettei vaaranna oman persoonansa uskottavuutta siinä samalla tai vastaavasti vahingoita oppilaidensa kehittyviä identiteettejä, sekä ennen kaikkea haluaa performanssillaan olevan vaikutusta myös yhteiskunnan representaatiojärjestelmän rakenteisiin?

Varjojensa kanssa valokeilassa

”- - muuttuu itsepintaisen yksitoikkoiseksi jankutukseksi identiteetin ensisijaisuudesta intresseihin nähden, tai loputtomaksi julkiseksi oppitunniksi siitä, että juuri identiteetillä eikä intressillä on väliä, ja että tärkeää on mitä kukin on eikä mitä kukin tekee.”
-Zygmunt Bauman¹³⁷

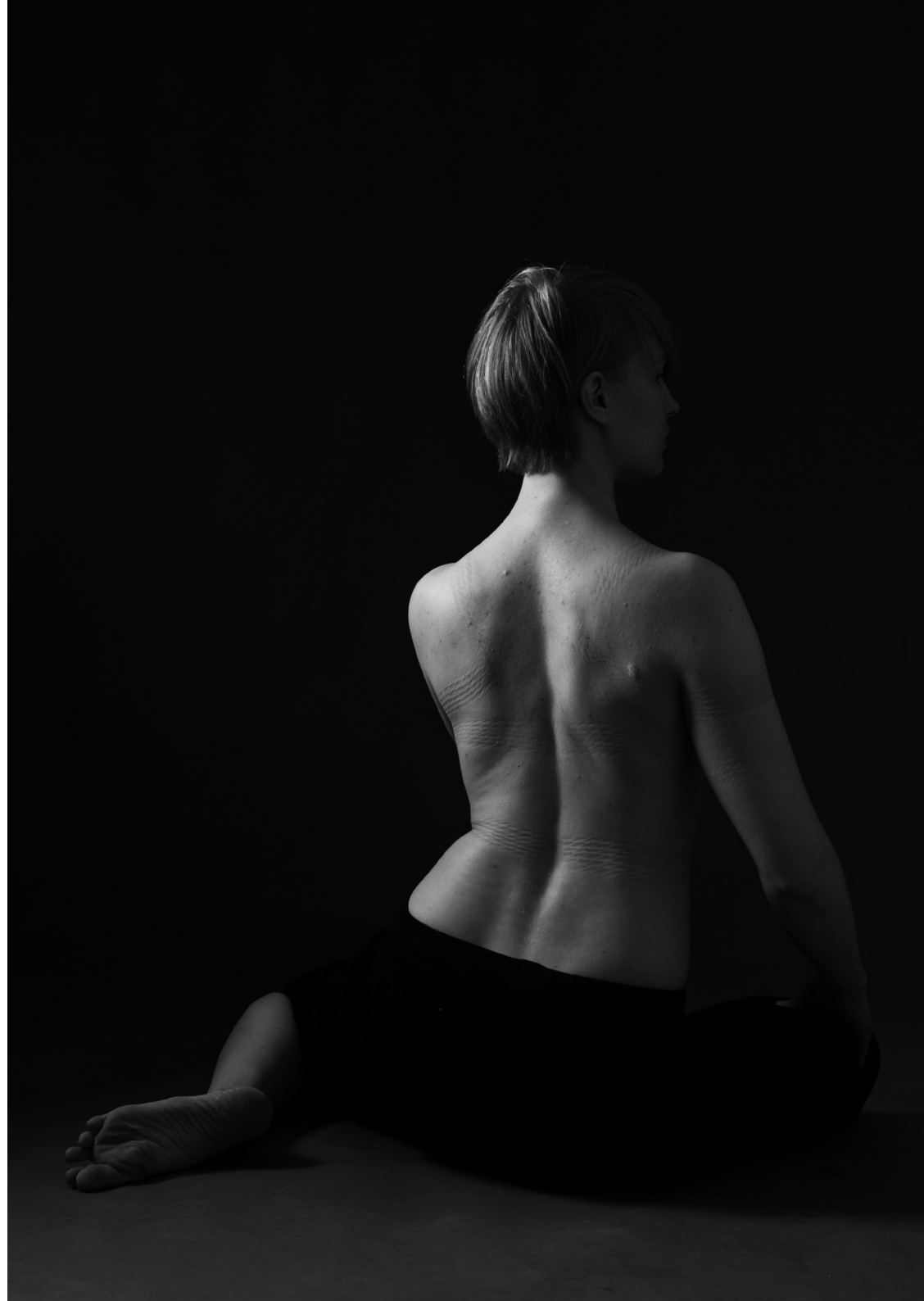
Toiminta lähtee tiedostamisesta. Bauman esimerkiksi painottaa, että yksilön on tiedostettava oma kansalaisuutensa suhteessa siihen yhteiskuntaan, missä elää ja johon toimillaan toivoisi vaikuttavansa. Toisin sanoen olisi osattava määritellä yksityisten ja julkisten ongelmakohtien sidoksisuus ja eroavuudet, jotta yksilön toiminta olisi tarkoituksenmukaista sekä yhteisen hyvän että hänen oman minuutensa kannalta, jolloin hän kykenee etsimään keinoja toimia yhteisönsä hyväksi mutta myös säilyttämään toimintakykynsä.¹³⁸ Hooks vie saman ajatuksen käytäntöön ja korostaa ensisijaisesti osallistavan opetuksen molemminsuuntaisia vaikutuksia sekä oppilaiden että opettajien voimauttamisessa ja etenkin sitä, ettei mikään opetus ole poliittisesti neutraalia¹³⁹. Opetustyö ihannetapauksessa noudattaa hooksin ajatusta: koulu ei ole

¹³⁶ Bauman 2002, 160–161.

¹³⁷ Bauman 2002, 133

¹³⁸ Bauman 2002, 53, 57, 64. Baumanin ajatus näyttäytyy *de facto*- ja *de jure* -yksilöiden välisessä erossa: siinä missä *de jure* -yksilö on viettiensä varassa toimiva jatkuvasti uutta identiteettiä hakeva yksilö, on *de facto* -yksilö taas muuttunut *kansalaiseksi*, joka osaa kohdentaa toimintansa yhteisöön oman itsensä sijaan.

¹³⁹ hooks 1994, 73, 77



irrallaan yhteiskunnasta, eikä opettaja ole irrallaan niistä yhteisöistä joiden kanssa hän toimii (oppilaat, kollegat, huoltajat). Työ muuttuu sitouttavaksi kasvatukseksi viime kädessä silloin, kun se ymmärretään kasvatustyöksi: tällöin ei enää työskennellä vain välineellisten ja teknisten asioiden parissa, vaan ihmisten ja ajatusten äärellä. Sitoutuminen työhön ja niihin ihmisiin, joiden kanssa työtään tekee, mahdollistaa opettajalle asioihin vaikuttamisen, koska tuolloin niitä ei enää lähesty ulkokohtaisina, etäisinä ilmiöinä vaan asioina, joilla on merkitystä opettajalle itselleenkin. Käytännön toiminta ja tarvittu muutos lähteekin jo siitä, että opettaja myöntää itselleen olevansa sidoksissa siihen, mitä tekee, ja tunnustavansa sen vastuun, mikä siitä seuraa¹⁴⁰.

Omien kokemusteni pohjalta olen huomannut suomalaisen koulujärjestelmän olevan länsimaisen institutionalismin tradition mukaisesti sangen järjestäytyntä ja vaalivan selkeitä pelisääntöjä jotka on muodostettu yhteiskunnan erilaisia tarpeita silmälläpitäen¹⁴¹. Nykyisin aika ajoin käydään esimerkiksi keskustelua siitä, pitääkö opettajan olla selkeästi etäinen hahmo suhteessa oppilaisiinsa, aivan kuten lavalla toimivan esiintyjän kannalta ajatellaan olevan suotavaa välttää suoraa henkilökohontaista kontaktia katsojien kanssa, vai sallitaanko hänelle henkilökohtainen asioiden kohtaaminen luokkatilassa¹⁴². Tarkoituksena on toisin sanoen määritellä ne tavat, joilla opettaja saa reagoida koulun ulkopuolella tapahtuviin ilmiöihin ja tuoda omia henkilökohtaisia mielipiteitään ja pohdintojaan esille oppilaiden keskuuteen, tai vastavuoroisesti saako opettaja ylipäättään tuoda itseään persoonana esiin tai osallistua identiteettikeskusteluun oppilaidensa kanssa. Kärkkäimpien mielipiteiden mukaan opettajan ei kuuluisi kiinnittää oppilaiden huomiota tuntuun suunnitelman ja opetustavoitteiden ulkopuolisiin ilmiöihin, vaikka samaan aikaan koulun eritoten kuuluisi kasvattaa kohderyhmäänsä toimimaan siinä yhteiskunnassa, jonka piiriin koululaitos kuuluu.¹⁴³ Koulua koskevan soveliaisuuskeskustelun kautta on ymmärrettävissä, että opettajilta yhä odotetaan vain tietynlaista suoritusta tietyin rajoituksin, aivan kuten esityksen tekijöiltä odotetaan vakaata pitäytymistä rooleissaan tarpeettoman sooloilun ja jo kertaalleen harjoiteltujen roolien muuttamisen sijaan.

140 hooks 1994, 292, 298; Bauman 2002, 252; Antikainen ym. 2009, 216

141 ks. Antikainen ym. 2009, 226–231

142 vrt. Goffman 1990, 37–38

143 Helsingin Sanomat, Kotro: "Homot kaappiin, mielipiteet kuriin"; Uusi Suomi, Tanhuanpää: "Ope on homo"; Uusi Suomi, Laurila: "Silminnäkijä: sopiiko homo luokanopettajaksi"; Lundell: "Homo maika", "Sananvapaus on demokratiaa", properuskoulu.net; Kamila 2012, 150-151, 157.

Hooks kritisoikin kyseistä ajatusta ja harmittelee, että liian moni opettaja tukeutuu valmiiksi ajateltuun ideaan opetuksesta missä he toimisivat etäisinä, suorastaan ruumiittomina tiedonjakajina enemmän tai vähemmän aktiivisille vastaanottajille eivätkä kykene kysymään itseltään, miksi niin tekevät eikä näin ollen irtautumaan haitallisesta toimintatavasta, vaikka oma opetus siitä kärsisikin¹⁴⁴. Opettaja saattaa esimerkiksi vahvistaa jo vallalla olevia rakenteita ja asetelmia, mikäli hän ei tiedosta omaa kulttuuritaustaansa eikä osaa soveltaa tietämäänsä arjen toiminnassa, saati edes tiedosta arjen ja teorian yhteyttä¹⁴⁵. Esimerkkinä voidaan todeta, että vaikka tiedostan ja koen tarpeelliseksi *sukupuolisensitiivisen kasvatuksen*¹⁴⁶ tavoitteet ja käytännöt, en välttämättä omalla käytökselläni ja teoillani edesauta tietoisuuden levittämistä, mikäli tekoni edelleen kumpuavat jo oppimistani kulttuurin toimintamalleista ja siitä taustasta, mitä vasten olen itse tullut kasvatetuksi koskien sukupuolten aihepiirejä. Butleria lainatakseni, päädyn täten siteeraamaan minuun jo iskostettuja ajatuksia ilman, että edes huomaan toisintavani ja tukevani aivan toista ajatusmallia kuin mitä koen aktiivisesti edustavani. Toimintani on siinä tapauksessa vahingollista sekä itselleni että kasvatettavilleni, mikä heijastuu epäsuotuisana todellisuutena yhteiskunnassa¹⁴⁷. Hall on todennut saman ongelman pohtiessaan representaatiojärjestelmää vastaan kapinoimista: vastustaessaan stereotyyppisiä luonnehdintoja tekijä voi toiminnallaan tietämättään vahvistaa niitä, mikäli stereotyyppin koko luonne ja laajuus eivät ole tämän tiedossa¹⁴⁸. Näin ollen pedagoginen performanssi saattaakin vinoutua irvokkaaksi karikatyyriksi valvutuneesta opettajasta jonka teot ja sanat ovat täydessä ristiriidassa keskenään, mikä jättää yleisön kylmäksi ja kiusaantuneeksi – tällöin myös toteutuu performanssin kaikkein negatiivisin määritelmä, missä esiintyjän sekavuus ei aja hänen asiaansa¹⁴⁹. Toisaalta Butler painottaa omassa pohdinnassaan yhteiskunnan rakentuneisuuden olevan

144 hooks 1994, 209

145 hooks 1994, 212. vrt. Kilpilä 2011, 270

146 Sukupuolisensitiivinen kasvatustahtaa sukupuoli-identiteettien moninaisuuden tiedottamiseen sekä omaa sukupuoli-identiteettiään määrittävien lasten ja nuorten tukemiseen. Tähän kuuluu myös mies- ja naissukupuolen sisäisten ja välisten ristiriitojen, limittymisten ja potentiaalien osoittaminen sekä kielessä tapahtuvan sukupuolinnormittamisen kyseenalaistaminen. ks. Poikien Talo. www.poikientalo.fi

147 hooks 1994, 70; Bauman 2002, 155, 256

148 Hall 1999, 198

149 ks. Goffman 1990, 63

nimenomaan välttämätön näyttämö identiteettiään ilmaiseksi toimijalle, minkä vuoksi hänestä on oleellista miettiä, miten yksilö toistaa häneen iskostettuja performatiivisia identiteetin ominaisuuksia sen sijaan että keskittyttäisiin siihen, saako toistoa ylipäättään tapahtua¹⁵⁰.

Juha Kilpilä tarkentaa hooksin mainitsemia toimintatapoja ja Butlerin edellä mainittua ajatusta painottamalla, että opettajan täytyy ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä ja vaikutuksia toisiinsa, samojen asioiden läsnäoloa omassa itsessään ja muissa, ja lopuksi ennen kaikkea ”*antaa lupa*” omalle olemassaololleen, minkä kautta hän antaa saman luvan myös toisille, ja sitä kautta luo alustan hedelmälliselle keskustelulle. Kyseinen luvan antaminen liittyy siihen, että opettaja sekä tuo esiin ne asiat että luo ne rajat ja mahdollisuudet, joiden piirissä keskustelua voidaan käydä. Käytännössä tämä voi tapahtua puuttumisena opetustilanteessa tapahtuviin keskusteluihin, mikäli niiden aiheet voivat esimerkiksi loukata joitain samassa tilassa olevia, tai joista paistaa läpi yhteiskunnan haitalliset asenteet.¹⁵¹ Kamilan aiemmin mainitsema ristiriita nykyajan monikulttuurisen yhteiskunnan tavoitteiden ja opettajille suunnattujen normien keskuudessa liittyy Kilpilän huomioon: tietyn tyyppisen kansalaismallin vaatiminen keskenään erilaisilta opettajilta ei aja monikulttuurisuuden ideaalia jossa yksilöt oppisivat toimimaan ja elämään erilaisuuden koko skaalan keskellä¹⁵². Luvan antaminen omanlaiselle opettajan roolille ei toisin sanoen tule ulkoapäin, vaan se on annettava itse itselleen ja kohdennettava sen jälkeen ulospäin. Tätä kautta opettaja myös konkretisoi vastuunsa kansalaisena, jonka ensisijainen tavoite on ajassa elävä toiminta yhteisen hyvän saavuttamiseksi eikä sillä hetkellä parhaana pidetyn nykytilanteen ylläpitäminen, kuten aiemmin siteerattu Baumanin karkäs kritiikki itseään jatkuvasti reflektovaa yksilöä kohtaan osoitti. Identiteetikeskustelua voi (ja pitääkin) käydä, mutta tiedostamista on seurattava käytännön toiminnalla, jotta keskustelussa olisi ylipäänsä mitään mieltä.

Juha Suoranta tarjoaa kahta radikaalin kasvatusteorian kasvatuksellista välinettä toiminnan käynnistämiseksi. Nämä ovat ”*ideologikritiikki*” ja ”*aikalaisdiagnoosi*”. Hänen mukaansa ideologikritiikin tavoitteena on herättää ihmiset huomaamaan erilaisia yhteiskunnan sanelemia pakkoja ja syrjimisen kohtia joita vallitsevat valtarakenteet ylläpitävät kussakin kulttuurissa. Kritiikin pää tavoite on valvutuksen kautta mahdollistuva kyseisten valtarakenteiden muuttaminen ja sitä kautta

luoda toivo paremmasta yhteiskunnasta siinä elävien ihmisten kannalta. Opettajan näkökulmasta ideologikritiikkiä voi toteuttaa esimerkiksi jo tehtävänannoissa tai niiden toteutustavoissa, minkä kautta valtakulttuurin poisraajat ajattelu- ja toimintatavat voi tuoda oppilaiden tarkasteltaviksi. Aikalaisdiagnoosi puolestaan tähtää tietyn aikakauden tarkasteluun ja kriittiseen analysointiin, joka voi tapahtua myös kehollisessa ilmaisussa. Suoranta vetääkin yhtäläisyyden aikalaisdiagnoosin ja performanssin välille, ja painottaa sen mahdollisuutta toimia toisiin vaikuttavana tekona.¹⁵³ Opettaja voi esimerkiksi esiintymisellään luokassa saattaa näkyväksi niitä rakenteita, joihin hän toivoo oppilaidensa kiinnostavan kriittistä huomiota ja ymmärtävän, millaisten asennerakenteiden keskellä he ovat kasvaneet: pukeutuminen, puhutavat ynnä muut ulkoiseen ilmaisuun liittyvät asiat voidaan yhdessä saattaa tarkastelun kohteiksi opettajan tekojen kautta¹⁵⁴.

Hallin ajatusta seuraten, representaatiojärjestelmää vastaan voi työskennellä sisältäpäin, ja tällöin pelataan nimenomaan merkitysten kiinnittymättömyyden säännöillä: mikäli suostun siihen, että opettajan merkitys muuttuu jatkuvasti, jolloin se ei saavuta pysyvää statusta niin negatiivisessa kuin positiivisessakaan merkityksessä, voin dragin toimintamallia seuraten työstää rooliani useilla eri elementeillä ja täten haastaa esitykseni kokijat kohtaamaan myös ne muut todellisuudet, joita normin kautta saatetaan jättää edustamani instituutiojärjestelmän ulkopuolelle¹⁵⁵. Näin ollen opettajan drag onkin stereotyyppisen kopion sijaan ajassa elävä kommentti, allegoria, nyky-yhteiskunnan ajankohtaisen ihmisen olemuksesta, joka on asettunut toimimaan opettajan viitekehyksen sisällä.¹⁵⁶ Aikalaisdiagnoosi tarjoaa opettajalle konkreettisen välineen liikkua oman henkilöhistoriansa ja yleisen kulttuurihistorian välillä ja näin osoittaa oppilaille, miten erilaisista identiteeteistä ja niihin liitetyistä ihmisyyttä koskevista ajatusmalleista heihin kosketuksissa oleva yhteisö todella muodostuu. Tästä näkökulmasta katsottuna se, että oma sitojan identiteettini paljastuisi opetustilanteessa, voi ideaalitalanteessa tarjota mahdollisuuden käsitellä ihmisen identiteetin näkyviä ja näkymättömiä osa-alueita osoittamalla, jolloin siitä keskusteleminen tukeekin tavoitteitani aktiivisesti tarkastella yhteiskuntaa erilaisen sosiaalisten naamioiden takaa sekä osoittaa oppilaille yhden tavan monista toimia itsenäisenä, hyvinvoivana aikuisena.

150 Butler 2006, 242–244, 246

151 Kilpilä 2011, 260, 263, 266.

152 Kamila 2012, 367; Bauman 2002, 130

153 Suoranta 2005, 21–24, 25–26.

154 ks. Kamila 2012, 194

155 Hall 1999, 218

156 Toki opettaja voi pukeutuakin dragiin niin halutessaan jos se ajaa hänen tavoitteitaan.

Demasquée?¹⁵⁷

*” - I speak, endlessly, in front of and for someone who remains silent. I am the person who says I - I am the person who, under cover of **setting out** a body of knowledge, **puts out** a discourse, **never knowing how that discourse is being received** and thus ever forbidden the reassurance of a definite image – even if offensive – which would **constitute me**. In the **exposé**, more aptly named than we tend to think, it is not knowledge that is exposed, it is the subject (who exposes himself to all sorts of painful adventures). ”*
- Roland Barthes¹⁵⁸

Pohdinnan päätteeksi on todettava, että opettaja on esiintymisammattissa toimiva olento, tätä ei käy kieltäminen. Tehdessään kasvatustyötä pedagogi asettaa itsensä jatkuvasti alttiiksi niille ärsykkeille ja asenteille, jotka häntä ympäröivässä yhteiskunnassa vaikuttavat ja joiden valtapiiri ulottuu myös heidän kasvatettaviinsa. Opettajat toimivat toisten katseiden alla, ja valistuneiksi oletettuina yksilöinä heidän oletetaan myös tietävän, millaisia rooleja heille saatetaan tarjota riippuen kunkin heidän kohtaamansa yhteisön ja yksilön tarpeista. Naamiot voivat merkitä sivistystyön tekijöitä, suunnannäyttäjiä, roolimalleja, tuen ja turvan antajia, kapi-nallisia, idoleita ja monia muita asioita, joita historia, nykyisyys ja tulevaisuuden toiveet kukin heijastavat muutoin valkoiselle, anonymille pinnalle. Ne saattavat kuvastaa normeja, jotka vallitsevat yhteiskunnassa ja joiden mukaan yksilöiden saatetaan odottaa käyttäytyvän, ja ne useimmiten mielletään negatiivisina, rajoittavina tekijöinä jotka saattavat näkymättömiin sen todellisuuden, jota vallitseva sosiaalinen järjestys ei välttämättä halua ihmisten kohtaavan. On kuitenkin myös paikallaan miettiä, onko kasvoille asetettu puolinaamio aina yksipuolisesti paha asia, sekä voisiko vallitsevaa tilannetta lähestyä naamion sisältä käsin sen sijaan että repisi sen kasvoiltaan kokonaan.

Butler lopuksi lohduttaakin opettajaidentiteettinsä sisäisiä ristiriitoja pohtivaa toteamalla, ettei kyse ole siitä etteikö identiteetikategorioita olisi syytä käyttää, vaan on nimenomaan ymmärrettävä ne riskit, joita niiden säännönmukaiseen

157 Ranskankielinen ilmaus, joka tarkoittaa naamion riisumista. Kyseinen sana on myös erään Ak-seli Gallen-Kallelan maalauksen nimi, missä alaston nainen katsoo katsojaa tietoisena tämän katseesta. Kysymysmerkki on kirjoittajan oma itseironinen lisäys.

158 Barthes 1977, 194

käyttöön sisältyä ja toimittava sen mukaan¹⁵⁹. Voin toisin sanoen olla malli niistä rooleista, joita olen valinnut päälleni kannettavaksi, ja silti samanaikaisesti pyrkiä myös riisumaan ne, murtamaan niistä paloja tai projisoimaan omia kuviani niiden päälle.

Kuten muutkin ihmiset, opettajat ovat yhtä lailla oman aikansa tuotteita, mistä johtuen opettajan identiteetti ja persoona ovat yhtä tiukasti kytköksissä hänen omaan kasvatustaastaansa kuin hänen saamaansa koulutukseenkin tiettyä aikakautena sekä siihen nykyisyyteen, jonka piirissä hän sillä hetkellä opettaa. Jokainen kasvattaja on itsessään elävä fragmentti siitä kasvatusideologiasta ja ihmiskäsityksestä, jonka piirissä hän on oman opettajan identiteettinsä muodostanut. On siis kohtuullista ajatella, että eroavuudet ulottuvat myös siihen, miten kukin opettaja oman identiteettinsä rakentaa ja lopulta, Butleria lainaten, siteeraa sen perustana toimivia ajatuksia ja asenteita työssään. Kamilan mukaan normeista poikkeaminen alkaakin olla todellisuutta vasta kun erilaiset todellisuustasot alkavat haastaa valtakulttuurissa vaalitut.¹⁶⁰ Esiintymällä 'opettajana' opettaja rakentaakin ei pelkästään sitä identiteettiä, jonka itselleen kokee läheiseksi, vaan myös sitä yhteisöllistä kulttuuri-identiteettiä, jonka yhtenä rakenteellisena osana hän itse toimii.

Pedagogin performanssin rakentama toimijan identiteetti ei näin ollen ole irrallaan muusta todellisuudesta, vaan se on ajassa ja tilassa elävä, jatkuvasti liikkeessä oleva heijastepinta, kommentti ja kysymys siihen, mitä ihmisten keskellä toimiva ihminen voikaan edustaa sekä itselleen että toisille, ja millaista toimintaa kukin performatiivi saa aikaan. Opettaja on toisin sanoen ensisijaisesti ihmisten edustaja. Tämän pohjalta ajattelenkin, että opettajana täten kykenen halutessani olemaan se, joka minun odotetaan olevan, jos ymmärrän minua ympäröivien sosiaalisten rakenteiden pelisäännöt ja osaan soveltaa niitä käyttöni. Osaan siis valita oikean rooli-naamion kasvoilleni tarpeen niin vaatiessa, mutta toisaalta toimiessani kansalaisena yhteisön hyväksi saan performatiivisesta opettajuudestani enemmän irti olemalla se, jota ei odoteta olevaksi.

159 Butler 1993, 227

160 Kamila 2012, 368.

LIIKKEESSÄ

Sanotaan, että liian usein lapsena saatu korvatulehdus heikentää yksilön tasapainoistia. Selitys on looginen, sillä tasapainoelin sijaitsee sisäkorvassa, jolloin se on tulehduksen aiheuttamien häiriöiden vaikutusalueella. Se on myös yksi selitys, jota itse käytän kun jalan ja käden koordinaatiot eivät osu yksiin muun kehon kanssa ja suorittamani liike, niinkin yksinkertainen kuin askeleen ottaminen, voi päättyä tahattomaan horjahdukseen tai suoranaiseen kompastumiseen.

Kirjaimellinen tasapainottelu arjessa on toisaalta saattanut olla se ensisijainen syy, miksi jatkuvasti hakeudun liikkeen pariin. Oli kyseessä hidas, nopea, päämäärätön, yksin tai jonkun toisen kanssa tehtävä liike, vartaloni hakeutuu siihen luonnostaan. Nautin suuresti hyvin voimakkaista, nopeista ja monipuolisista liikkeistä, jotka hämärtävät tasapainontajuni ja kehon painon tunteen joksikin muuksi, mikä hyvin usein assosioituu keveyden ja iskuvoiman risteymäksi. Mitä dynaamisempi on kehoni liike, sitä enemmän kadotan mielestäni tietoisuutta kuormittavia epäolennaisuuksia uppoutuessani kehoni välittömiin aistimuksiin, ja sitä pienemmän painoarvon vartaloni antaa sisäkorvassani vallitsevalle häiriötilalle, jolloin sen vaikutus voi jopa kadota hetkellisesti. Valitettavan usein oma mielikuva ruumiin kykenevyydestä osoittautuu järjestään tässä yhteydessä monesti vääristyneeksi, minkä saa huomata, kun voimat ja notkeus eivät yhtäkkiä riitäkään, vaan koordinaatiokyvyt pettävät ja tasapaino katoaa hetkeksi huonoin seurauksin. Toisaalta, nämä epämukavat löydöt ajavat ylittämäänkin rajoja, eli toistamaan samoja liikesarjoja kerta toisensa jälkeen niiden hallitsemiseksi, mikä on omiaan edesauttamaan tasapainon kuntouttamista jalkojen piirtäessä viivaa lattiaan, käsien rakentaessa kuvioitaan hientuoksuiseen ilmaan ja vartalon lihasten muuttaessa jatkuvasti lepo- ja jännitystilojaan.

Edellisen luvun kartoittaessa sitä sosiaalista kokonaisuutta joka on opettaja, tämä luku keskittyy siihen, mitä on *liike* kasvattajan näkökulmasta, kun sovellamme esimerkiksi identiteetin liikkuvuutta kasvatussuhteen dynaamisuuteen - nyt vain liikkeen ja kontaktinoton kautta. Käytän tekstissäni pääosin Dick McCawin toimitamaa teosta *The Laban Sourcebook*, joka kokoaa yhteen Rudolf Labanin tanssi- ja liiketutkimuksen merkittävimpiä ajatuksia eri kirjoittajien kautta.¹⁶¹

¹⁶¹ McCaw 2011. Käytän itse käsitteitä "liiketeoria" ja "liikeanalyysi", mutta Labanin liikeanalyysi tunnetaan myös lyhenteellä *LMA*, joka tulee kokonaisuudesta "*Laban's Movement Analysis*".



Liike – vastaliike – seisahdus

"Jotta pystyisi toimillaan muokkaamaan maailmaa (sen sijaan, että antautuisi maailman muokattavaksi), täytyy tietää miten maailma toimii." - Zygmunt Bauman¹⁶²

Kontakti-improvisaatiota voisi yksinkertaistaen luonnehtia kahden yksilön väli-seksi sanattomaksi dialogiksi, jossa kehoilla tuotetuilla impulsseilla vaikutetaan toinen toisen liikkeisiin vuorotellen. *'Kontakti'* tulee ruumiillisesta impulssista, yleisimmin kosketuksen kautta saadusta, kun taas *'improvisaatio'* juontuu ilmaisuna impulssin tuottaman liikevastauksen ennakoimattomuudesta. Improvisaatio liittyy myös jatkuvaan tasapainotteluun yksilöiden välisen valta-asetelman osalta: dominoivaa osapuolta ei ole, mikäli niin ei ole ennalta sovittu, vaan kumpikin keholliseen keskusteluun osallistuja vie tilannetta tasapuolisesti eteenpäin. Liike liukuu herkän ja vahvan, dynaamisen ja staattisen, pienen ja laajan, sekä etäisen ja läheisen välimaastoissa, riippuen vielä sitä tuottavien persoonien omista tavoista liikkuu ja kommunikoida kehoillaan¹⁶³. Kyseistä kontaktitilannetta voi lähestyä eräänlaisena nykytanssin muotona, sillä perinteisessä mielessä ajattelussa tanssissakin haetaan yhteyttä joko toisiin tanssijoihin, yleisöön tai tekijän sekä ulkoisiin että sisäisiin tiloihin¹⁶⁴.

Toisekseen kontakti-improvisaation kiehtovuus ja vaikuttavuus kommunikointitapana ilmenee liikkeen tuottaman vastaliikkeen ja vähitellen omassa vartalossa kehittyvän kehotietoisuuden kautta. Vastaliikkeellä olen oppinut tarkoitettavan ruumiissa tapahtuvaa tasapainottavaa liikettä, joka painollaan peilaa varsinaista liikettä toteuttavaa raajaa tai kehon puolta. Sen voi havaita myös staattisissa asennoissa, kun kehon eri osa-alueet jännittyvät ja siirtyilevät sen mukaan, mihin suuntaan vartaloaan kallistaa ja jännittää¹⁶⁵. Vastaliike voi tosin myös kahden yksilön välillä tarkoittaa kontaktin aiheuttamaa vastareaktiota toisen kehossa, mikä voi esi-

162 Bauman 2002, 252

163 ks. Laban 1926/2011, 86, 108; 1966/2011, 192

164 Esimerkiksi *"Bella Figura"* -balettikokonaisuus keskittyi kolmen teoksen kautta ihmisvartalon muovautuvuuteen ja moniulotteisuuteen. Vastaavasti Tero Saarinen Companyn *"MORPHED"* -tanssiteos keskittyi miehen maailma- ja ruumiisuhteen tulkitsemiseen kahdeksan miestanssijan voimin, kun taas Anne Teresa de Keersmaekerin *"Rosas Danst Rosas"* -tanssifilmi vuodelta 1983 luo kiintoisan katsauksen ihmisolennon ailahteleviin mentaliteetteihin naistanssijoiden kautta.

165 ks. Laban 1920/2011, 60

merkiksi ilmetä tilanteessa missä toinen tulee lähelle ja toinen siirtyy saman veran etäämmäs.¹⁶⁶ Monesti kehoni tuottamat vastaliikkeet ovat tiedostamattomia ruumiiseeni iskostettuja luontaisia oikaisureaktioita, mutta voin silti hioa niitäkin aktiivisesti, jopa korottaa ne 'liikkeen' asemaan ja sen tasavertaisiksi kumppaneiksi. Käytännössä tämä voi tarkoittaa jatkuvaa itsessään elävää liikettä, jonka jokainen uusi impulssi johdetaan sulavasti liikkeen aiheuttamasta vastaliikkeestä ja näin ollen hämmärettään ensi- ja toissijaisten liikkeiden välistä hierarkiasuhdetta, aivan kuten partnerin tekemä liike ajaa kommunikoimaan yhä uusilla liikkeillä ja kontaktinhuulla¹⁶⁷.

Liikkeen moniulotteisuuteen liittyen Timo Klemola¹⁶⁸ on käsitellyt kehotietoisuutta teksteissään, joissa hän pohtii ihmisen yhteyttä omaan ruumiiseensa ja kuinka mainittua yhteyttä voisi ylläpitää ja voimistaa. Hän lähtee ajatuksissaan siitä, että abstraktiin ajatteluun keskittyvässä ja täten ruumiillisesti sangen yksipuolistuneessa länsimaaisessa maailmassa ihmisen kyky keskittyä kehonsa aistimuksiin on kaventunut vain tiettyihin osa-alueisiin, kuten kivun tuntemiseen. Nykyihminen ei toisin sanoen välttämättä pysähdy kuuntelemaan kehonsa hiljaisimpia sävyjä, sitä olemisen tapaa, miten hänen ruumiinsa asettuu niihin tiloihin ja tapahtumiin, joiden ympäröimänä se on, vaan häivyttää aistimuksensa pinnallisten ajatus- ja ärsykevirtojen alle: ruumiin tuntemukset eivät useinkaan ole prioriteetti aikaansaavalle kansalaiselle niin kauan kuin terveys on kohdallaan.¹⁶⁹ Laban on aikoinaan ilmaissut huolensa vastaavanlaisesta ihmiskehon yksipuolistumisesta, joka johtaa niin fyysiseen kuin henkiseenkin pahoinvointiin¹⁷⁰. Klemola nostaa esimerkikseen ruumiin tunteman kivun tukahduttamisen, missä asetumme elämään kroonisen kivun ja lihasjännityksen kanssa puskien niitä pois tietoisuudestamme lääkityksen avulla, sen

166 Laban on käsitellyt vastaliikettä *"jännitteen"* (*tension*) ja yksilöiden keskinäisen harmonian kautta, joihin paneudun tekstissä myöhemmin. McCaw 2011, 13; Laban 1920/2011, 58–59, 60.

167 Laban kirjoittaa samasta vartalonliikkeiden yhteenkietoutuvuudesta *"primary stream"*- ja *"secondary stream"* -käsitteillä, jotka tarkoittavat liikkeen perusmuodon ja -suunnan (*primary*) sekä siihen vaikuttavan liikenänsin (*secondary*) yhteistyötä. Kyseiset 'virtaukset' vuorottelevat luontaisesti liikkeessä ilman tietoista yritystä, mutta niitä voi tutkia esimerkiksi luotaessa liikekokonaisuuksia tai kiinnitettäessä huomio siihen, miten ihmisen vartalo tuottaa liikettä tietyissä tilanteissa. Laban 1926/2011, 106.

168 Klemola 2002a/b

169 Klemola 2002a, 2–3

170 Laban 1940/2011, 209, 213

sijaan että keskittyisimme niihin ja antaisimme niille sen tilan mitä ne tarvitsevat, jotta voisimme elää kehossamme paremmin¹⁷¹. Hän ei tarkoita sitä, että kipu pitäisi vain ottaa passiivisena vastaan ja sietää, vaan ennemmin sitä, että kuuntelemalla kipua löydämme myös nopeammin syyt sille sen sijaan että turvautuisimme hätäiseen lääkkeelliseen hakuammuntaan. Toisin sanoen tietoisuus kivusta synnyttää sitä korjaavaa toimintaa, oli se sitten psyykkistä tai fyysistä. Toisena esimerkkinä mainittu lihasjännitys oman kokemuksen mukaan usein kumuloituu lisäjännityksenä, kun alkuperäinen jännityskohta alkaa kiristää sitä ympäröiviä alueita eikä yksilö huomaa ajoissa niin sanotun 'jännityssäteilyn' laajuutta kehossaan. Pahimmillaan lisäjännityksen kehittyminen vartalossa voi synnyttää kehon sisälle lukkoja, jotka vaikuttavat esimerkiksi hengitykseen, minkä Klemolakin on havainnut tarkkaillessaan naisten tapaa hengittää pallean sijaan vartalonsa ylemmillä lihaksilla¹⁷². Tällöin tietoisuus jännityksestä ja sen laajuudesta sekä siitä johdettu reaktio sen rentouttamiseksi koko ruumiissa voi auttaa laukaisemaan jännitystilanteen ja ehkäisemään mahdollisen noidankehän syntymisen.

Kehotietoisuus on siis tietoisuutta niistä lainalaisuuksista ja tuntemuksista, jotka jatkuvasti muovaavat ajassa liikkuvaa kehoamme. Kyseinen asia liittyy hyvin pitkälti kaikkeen ruumiilliseen tekemiseen ja olemiseen. Sen voi nähdä kytkeytyvän luontevasti myös kontakti-improvisaatioon, mutta tällöin siihen liittyy oman itsen lisäksi myös toisen ihmisen kehon tiedostaminen. Ruumiin kuunteleminen laajenee tällöin liikkujien väliseksi: toisen hengittävän vartalon tunteminen omaansa vasten siirtää tuntemuksia kahden erillisen kehollisen kokonaisuuden välillä, ja jopa näissä hyvin herkissä ja häviävissä hetkissä toistuu sama liikkeen ja vastaliikkeen filosofia. Sen voi huomata muun muassa silloin, kun tiedostaa oman hengityksensä synkronisoituvan toisen kanssa joko niin, että sisään- ja uloshengitys tapahtuvat molemmilla samaan aikaan, tai vaihtoehtoisesti toisen uloshengittäessä itse hengittää sisään ja toisin päin. Muodostuvaa suhdetta voisi kenties kuvailla oman kehon jatkamiseksi toisen keholla: kaksi alkaa toimia yhden tavoin harmoniassa. Sama voi tapahtua dynaamisemmankin liikkeen aikana, etenkin jos partneri on tuttu ja hänen ruumiinsa on oppinut jo tuntemaan, jolloin kommunikoinnin eri tasot tulevat monipuolisemmin esille. Silloin sen sijaan, että toimija jäisi katsomaan, millaisen vastaliikkeen hänen antamansa impulssi aiheuttaa, hän tiedostamatta saattaa jo tie-

tää mitä toinen tulee tekemään. Näin ollen impulssinantaja ei tarvitse täysin tietoista analysointia tilanteesta toimiakseen siinä, vaan voi ennemmin keskittyä liikkeen tuntemiseen ja siihen reagoimiseen, aivan kuten hyvien ystävien välinen keskustelu on osittain toisen ajatusten tiedostamatonta lukemista, sanojen ennakoitua ja ajatusten yhteensulautumista. Tilassa liikkuvat yksilöt muodostavat täten välilleen tietynlaisen *empatiasiteen*, joka ohjaa heidän tapaansa hakea yhteyttä, kunnioittaa etäisyyttä ja ylläpitää liikettä.¹⁷³

Yhteinen tietoisuus samassa tilassa olevista kehoista ohjaa liikkeen sulavuuden lisäksi kontaktinoton painoa, syvyyttä ja kestoja, samoin kuin jaetut tuntemukset luovat liikkuvien yksilöiden välille myös luontevan empatiasiteen: tiedostan, millaisen liikkeen antamani impulssi toisen laittaa toteuttamaan, ja osaan tuntea sen omassa kehossani.¹⁷⁴ Vastaavasti tietoisuus synnyttää myös tilanteen, jossa ei välttämättä tarvitse jatkuvasti liikkua silmät auki tietääkseen, missä toisen keho kunakin hetkenä on, etenkin jos liike toteutuu lähekkäin. Tällöin voi kokea hetkiä, jolloin oman kehonsa rajat katoavat liikkueissa toisen kanssa tasavertaisena, tai vastaavasti ylittää fyysiset rajansa ja estonsa, mikä on kokemuksena varsin pakahduttava ja sen myötä hyvin addiktoiva. Klemola on samansuuntaisilla linjoilla mainitessaan, että liike voi olla kaksisuuntaista: tiedostettaessa, että kehon jokainen osa on jollain tavalla liikkeessä, kun toteutetaan liikettä, muuttaa yksilön käsitystä kehon mahdollisista rajanylytyksistä liikkeessä, ja näin ollen liikevirtaus alkaa kommunikoida myös yksilön ruumiin ulkopuolisen tilan kanssa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ihminen herkistyy kahdelle tasolle, kehonsa sisäiseen ja ulkoiseen tasoon, ja pyrkii tasapainoon molempien kanssa.¹⁷⁵ Saan siis impulsseja sekä sisä- että ulkopuolelta, tiedostan ne, ja ne aikaansaavat kehossani liikkeen, joka suuntautuu takaisin.¹⁷⁶

173 ks. Klemola 2004, 5; Laban 1950/2011, 331.

174 ks. Klemola 2004, 5–6.

175 Klemola 2002a, 5

176 Klemola jakaa kekokokemuksen "*objektikehoon*" eli ulkopuolelta nähtyyn kehoon ja "*koettuun kehoon*" eli henkilön sisäiseen kokemukseen omasta kehosta. Klemola mainitsee myös mielikuvas-
tason jolla voidaan koettaa "nähdä" oma keho sisältäpäin ja visualisoida kehon tuntemukset. Jaana Parviainen esittää, että koska ihminen on jo olemassa kehona, hän voi kuvata toisen kehoa ja katsoa omaansa kuvana, muttei koskaan kykene täysin astumaan oman kehonsa ulkopuolelle. Tapamme katsoa itseämme on siis aina sidoksissa siihen, mitä kehossamme juuri sillä hetkellä tunnemme.

Klemola 2004, 2–3.; Parviainen 1999, 91. vrt. Laban 1940/20011, 209–210.

171 Klemola 2002a, 4, 6–7

172 Klemola 2002a, 7

Kasvatuksellinen kontakti-improvisaatio

"Jotta liike olisi meille itsellemme havaittavissa, silloin kun itse liikumme, kehon täytyy olla tietoinen itsestään. - - emme vain toimi tai liiku, vaan olemme tietoisia siitä, kuinka toimimme ja liikumme."
- Jaana Parviainen¹⁷⁷

Miten liikkeen ja kehotietoisuuden tutkiminen liittyy opettajan toimintaan? Hooks avaa ajatusta toteamuksellaan, että ollessaan sitoutunutta ja osallistavaa, opettaminen on jatkuvan muutoksen alaista toimintaa niin opettajan kuin oppilaidenkin osalta. Se on selkeässä dynaamisessa suhteessa kaikkiin opetustilanteissa toimiviin yksilöihin, mikä käytännössä tarkoittaa koko ryhmän vaikutusta tilanteen muokkamiseen.¹⁷⁸ Kehotietoisuuden ja liikkeen kannalta kyseinen ilmiö toteutuu kahdella tavalla. Opetustilanne tapahtuu yleisimmin suljetussa tilassa kuten luokahuoneessa. Toimiessaan väkijoukon keskellä joitain yksilöitä voi alkaa ahdistaa se, etteivät he osaa määrittää omaa tilaansa suhteessa muiden valtaamaan tilaan, mikä voi tapahtua myös kaoottisessa luokkatyöskentelyssä – etenkin kun kyse on toiminnallisista oppiaineista kuten liikunta ja taide. Tullessaan tietoiseksi ensin itsestään, niin opettaja kuin oppilaatkin asettuvat mielestäni paljon harmonisemmin täyttäänsä tilaan, mikäli noudatamme Labanin ja Klemolan ajatusta saavuttaa sekä sisä- että ulkotilan välinen kehollinen kommunikaatiosuhde, joka kattaa tilassa liikkuvien yksilöiden välisen impulssivirran. Opetusalan tekijöistä monesti vitsaillaan heillä olevan silmät takaraivossakin, mutta ehkä siinä on enemmän kyse itsensä fyysisesti tiedostavan opettajan harjoittamasta ympäristön aistinvaraisesta havainnoinnista ja sen kautta saavutetun tietoisuuden laajentamisesta koskemaan myös oppilaiden tilassa toimivia kehoja. Arjen sujuvuuden kannalta asiassa on perää: kun osaa suhteuttaa oman olemuksensa tilaan ja käsittämään sen ulottuvuudet itsensä kautta, on helpompi pysyä kartalla myös muiden tilassa toimivien ihmisten suhteen. Kyse ei välttämättä ole uusien aistien esilletulosta, mutta aistimista se silti on – kenties paikallaan on puhua enemmän 'herkistymisestä' ajan ja paikan antamille impulsseille.

Kun ajatellaan opetustilannetta hooksin kuvaamana dynaamisena tapahtumana, aivan kuten kontakti-improvisaatiokin, ovat tällöin opetustilanteen toimijat tasavertaisissa impulssien antajien ja vastaanottajien asemassa. Hooks kehottaakin

opettajaa oivaltamaan, että tunnin kulusta osan voi improvisoida ja rakentaa oppijoiden kanssa, eikä ajatella kohderyhmää vain niskuroivina nulikoina, jotka eivät kykene saamaan aikaan muuta kuin vain hankaluuksia ja harmaita hiuksia ilman heidät koossa pitävää rautaista kuria. Opettaja voi siis johtaa keskustelua ja toimintaa eli kantaa vastuun tilanteesta, mutta hänen auktoriteettiasemansa ei ole järkähtämätön vaan ennemmin kokoajan neuvoteltavissa tilanne- ja tunnelmakohtaisesti. Samaten oppilaat ovat huomattavasti aktiivisemmassa asemassa verrattuna stereotyyppiseen passiivisuuteen, mikä täten edesauttaa heidän vaikutusmahdollisuuksiaan opetustilanteen muokkaamisessa heidän kaltaisekseen. Olennaista onkin, ettei suunnitelmien pitämättömyyden anna lannistaa ja lamaannuttaa, vaan ennemmin kannustaa toimimaan rakentavalla ja järkevällä tavalla omien tavoitteiden hyväksi, toisin sanoen ylittämään ne raja-aidat, jotka fyysinen tila ja aika tekijälle asettavat.¹⁷⁹ Näin ollen opetustilanne ei hyödytä vain oppijoita, vaan myös heidän opettajaansa, sillä jokainen voi kokea olevansa aktiivisesti vastuussa luodusta tilanteesta¹⁸⁰. Näyttämötaiteissa tätä voisi kutsua ennakoimattoman sietämiseksi ja toisen kannattelemiseksi, mikä korostuu jokaisessa näytännössä ja mikä on vain otettava osana lavalla toimimisen kiehtovuutta¹⁸¹. Hooks muistuttaakin osuvasti opettajaa siitä, että jo eri oppimis- ja tietämistyilien tiedostamisen pitäisi luoda käytänteitä, joissa opettaja ei toimi ainoan oikean toimintatavan edustajana vaan kykenee luomaan tilaa ja kontakteja myös hänestä eroaviin tapoihin tehdä ja ajatella.¹⁸² Pedagoginen liike ja lostuukin näin ollen nimenomaan siinä ennakoimattoman sietämisen riemussa, joka syntyy yksilössä itsessään niin tekijänä kuin tilanteen kokijanakin.

Aikaisemmin mainittu empatiaside pätee kyseisessä ajatuksessa, sillä sen päämääränä on tukea ja kannustaa kehon eri kontaktipintojen löytämistä, jopa ylittää fyysisiä rajoja yhdessä. Muodostuvan side osoittautuu tilanteissa, joissa kokeillaan erilaisten impulssinantotapojen vaikutusta yksilöiden väliseen liikesuhteeseen: ruumiinlämmöllä tapahtuva liikeohjaus herättää aivan erilaisen tavan kuulostella toista verrattuna käsikosketuksen kautta tapahtuvaan tilassa liikkumiseen. Lisäksi on huomioitava, että tilanne muuttuu välittömästi sen mukaan, näkeekö niitä: impulssit aiheuttavat erilaisia reaktioita sen mukaan, voiko niitä ennakoida vai ei.

¹⁷⁹ hooks 1994, 227, 236.

¹⁸⁰ hooks 1994, 77

¹⁸¹ Tämä liittyy myös Goffmanin aiemmassa luvussa olevaan huomioon esiintyjien luottamussuhteesta. Goffman 1990, 88.

¹⁸² hooks 1994, 65, 143.

¹⁷⁷ Parviainen 2007, 48

¹⁷⁸ hooks 1994, 236.

Impulssit eivät toisin sanoen mene kohteestaan ohi, vaan ne synnyttävät reaktion, joka ideaalitapauksessa kehittää molempia osapuolia kehoissaan eteenpäin. Kyseisen idean kannalta on hyvin tärkeää antaa aikaa vähittäin muodostuvalle rehelliselle luottamukselle: aina ei voi varmuudella tietää, miten toinen reagoi annettuihin impulsseihin, jolloin impulssinantajan vastuu kontaktinotossa on merkittäväällä sijalla. Laban astuu saman ajatuksen sisälle ja korostaakin painokkaasti opettajan oman toiminnan tiedostamisen tärkeyttä hänen koettaessaan luoda hyväntekevä ja kunnioittava side oppilaisiinsa auttaakseen heitä kasvamaan täyteen potentiaaliinsa. Opettajan on aktiivisesti etsittävä tasapainoa hänen opettamiensa yksilöiden ja itsensä kanssa, jotta summittaisen sosiaalisen hakuammunnan sijaan hän kykenisi asettautumaan ympärillään tapahtuvaan liikehdintään ja, Labanin sanoin, ymmärtämään opetusryhmässä vallitsevan mentaliteetin, jonka havaitseminen antaa hänelle keinoja kohdata kyseiset yksilöt rakentavalla tavalla.¹⁸³ Kontaktinotossa on kyse samasta asiasta: mikäli tavoittelen keskinäistä kunnioitusta liikepartnerini kanssa, on yhteinen tasapaino haettava yhdessä ja molempien on kyettävä sekä antamaan että vastaanottamaan impulsseja omalla painollaan. Kasvattajan toiminnan tietoisuus noudattelee täten sangen pitkälti Klemolan kehotietoisuuden ajatusta.

Toki on todettava, että impulsseja ei ole ainoastaan positiivisia, vaan yhteentörmäyksiä, väärinkäsityksiä ja provokaatiota – tietoisia ja tiedostamattomia – voi aina tapahtua, myös silloin, kun ollaan kehollisessa kontaktissa jonkun kanssa. Positiivisten ja negatiivisten impulssien liivahtaminen oman kehon sisälle tuottaa erilaisia vastaliikkeitä ja impulssien takaisinheijastumia, mistä opetustilanteessa olevien onkin syytä olla tietoisia¹⁸⁴. Näin ollen Klemolan esittelemän kehotietoisuuden lisäksi voisi ajatella olevan olemassa myös *persoona-* ja *identiteettitietoisuutta*. Mikäli identiteetti on todellakin illuusio, joka on jatkuvassa liikkeessä, ja joka kokoajan rakentuu siinä kulttuurissa jonka osa se on kuten aiemmassa luvussa totesin, se tarkoittaa myös sitä, että ne tilat, joiden kautta ihmisen identiteetti ottaa vastaan ympäristön lähettämiä impulsseja ovat myös alati muuttuvia tiloja. Sitä kautta identiteetin sisällä voi ensinnäkin olla osioita, jotka säilyvät sangen tasapainoisina vuodesta toiseen, kun taas jotkin osiot muovautuvat joka viikko ollessaan herkempiä ympäristöstä tuleville ärsykkeille¹⁸⁵. Toiseksi voidaan myös ajatella, että identi-

teettitietoisuuden kautta ihminen tiedostaa nämä kyseiset tilat ja tunnustaa niiden keskinäisen olemassaolon persoonassaan, mikä saattaa vaikuttaa henkilön performatiiviseen käytökseenkin¹⁸⁶. Tosin, tullessaan tietoiseksi identiteetistään henkilö ennen kaikkea tiedostaa, mikä hänen identiteettinsä sillä hetkellä on, ja mikä on sen liikkeen suunta ja voima ja onko hänellä mahdollisuutta vaikuttaa siihen.¹⁸⁷

Tietoisuus omasta identiteetistään – tai niistä monista – voi antaa keinoja suhtautua rakentavilla tavoilla myös impulsseihin, jotka koetaan identiteettiä loukkaavina. Epävarmuus itsestä saattaa nimittäin synnyttää haavoittuvuutta ja negatiivista muutosalttiutta yksilössä, minkä voi nähdä tarkoittavan joko jääräpäistä tarrautumista sellaisiin oman identiteettinsä osa-alueisiin, jotka ovat niitä kantavallekin yksilölle haitallisia, tai vastavuoroisesti ajamaan tämän paniikinomaisesti etsimään sitä 'oikeaa', 'aitoa' ja eritoten 'muiden hyväksymää' identiteettiä¹⁸⁸. Kuten Klemola aistimusten tukahduttamisen kohdalla nosti esiin, ihminen voi myös kadottaa identiteettinsä hetkellisesti kaiken ulkopuolisen hälyn alle, jos siitä ei pidä huolta ja sille ei anna sitä tilaa, jonka se kasvaakseen ja vahvistuakseen vaatii. Bauman onkin kritisoinut yhteiskuntaa sen muuttumisesta liian kiivastahitiseksi, missä aloilleen pysähtymistä ei sallita ja ihmiset tuntuvat olevan kykenemättömiä liikkeen hallitsemiseen. Tästä johtuen ajatukset identiteetin pysyvyydestä ja liikkuvuudesta ovat Baumanin mukaan vinoutuneita, kun jatkuvasta liikkeelläolosta ahdistuneina yksilöt koettavat kaikin keinoin tarrautua identiteettiin heitä ankkuroivana asiana, mutta samaan aikaan kuitenkin hokevat itselleen, että voivat milloin tahansa siirtyä uuden pariin.¹⁸⁹ Impulssin aikaansaama vastaliike voikin täten olla suurempi kuin sen alulle laittanut liike, jolloin tasapainoa ei välttämättä saavuteta, vaan joudutaan suorittamaan korjaava liike, mikä voi pahimmillaan johtaa vaurioihin väärän ajoituksen, koordinaation pettämisen tai yksinkertaisesti painovoiman lainalaisuuksien vuoksi. Laban kohtaa saman asian pohtiessaan epäharmonisen liikkeen olemusta ja toteaa, että vaikka harmoninen epäsuhta kuten tasapainon pettäminen on perusteltua, voi sen ratkaiseminen olla kivulias toimenpide, minkä vuoksi hän suosittelee suhtautumaan siihen varauksella¹⁹⁰. Onnistuessaan korjaava liike kumoaa epäon-

183 Laban 1940/2011, 210, 211

184 Laban 1950/2011, 277

185 ks. Hall 1999, 21–22

186 Hall 1999, 16

187 Hall 1999, 14. vrt. Bauman 2002, 53. Aiemmassa luvussa esitetyt *de jure-* ja *de facto* -yksilöiden käsitteet ovat konkreettinen määritelmäesimerkki liikkeen tiedostamisesta identiteetissä.

188 Bauman 2002, 197

189 Bauman 2002, 95, 103, 106. vrt. Butler 2006, 234; 1993, 16.

190 Laban 1920/2011, 62

tuneen liikkeen, mutta ongelma ei katoa, mikäli uudesta liikkeestä syntynyt vastaliike toistaa äskeisen virhearvion. Baumanin ajatusta mukaillen, kyseinen kontrollin pettäminen johtaakin tilanteeseen, missä liike ei enää luonnollisesti seisahdu ilman, että sen toteuttaja ei siitä kärsisi.

Metronomin rytmihäiriö¹⁹¹

"Voimme suhtautua painovoimaan kahdella tavalla. Voimme antaa sen vaikuttaa rakenteeseemme joko sitä harjoittaen tai kannattaen." -Timo Klemola¹⁹²

Persoonana, se fyysinen todellisuus joka on yksilö itse, on luontaisesti liikkeessä oleva. Niin paikallaan ollessa kuin liikkuessakin aina jokin asia jossain liikkuu: sydän, keuhkot, silmät, sormet, jalat, varpaat, vatsalaukku ja niin edelleen. Lihas jännittyy jossain, ja toisaalla sen vastakappale rentoutuu. Luut hierovat toisiaan vasten ja naksuvat, kun liian kauan kyyryssä ollut selkä ojentaa itsensä hetkellisesti ylös, yksi nikama kerrallaan. Asiat menevät sijoiltaan, ja palaavat myös paikoilleen. Työskennellessään koko persoonallaan ihminen käyttääkin itseään parhaimpana työvälineenään toteuttaakseen tavoitteensa. Niin tekee myös opettaja. Didaktiikassa monesti puhutaan 'pedagogisesta heittäytymisestä', jolla on kytköksiä radikaalin kasvatusteorian esittelemään sitoutuneeseen ja osallistavaan opetukseen. Kyseessä on hetki, jossa opettaja asettuu opetustilanteeseen koko persoonallaan tietojensa, taitojensa ja läsnäolonsa kanssa. Hän heittäytyy eli asettaa itsensä alttiiksi opetustilanteeseen, oppilaidensa saataville ja saavutettavaksi. Käytännössä asiaan liittyy tietynlainen muutos aiemmassa luvussa mainittujen opettajan sosiaalisten naamioiden suhteen: opettaja saavuttaa ihmisyyden oppilaiden keskuudessa eri tavalla ollessaan paikalla

191 György Ligetin 'Poème Symphonique' eli 'Sinfonia sadalle metronomille' on vuonna 1962 esitetty taiteellinen musiikkiteos, jossa sata metronomia saatetaan käyntiin mekaanisesti, minkä jälkeen niiden annetaan hakea enemmän tai vähemmän yhtenäistä rytmiä pysähtymiseen asti – teos kuvaa sangen osuvasti sitä kaoottista tilannetta jossa oppilaat ja opettaja pyrkivät samalle säveltaajuudelle mutta toimivat osittain eri rytmin tahdittamina.

192 Klemola 2002a, 3

'persoonana' verrattuna siihen, jos hän olisi vain etäinen 'opettaja' -nimisen identiteettikategorian sisällä työskentelevä hahmo. Viileän etäisyyden korvaa välitön vuorovaikutus ja kiihkeä syventyminen käsillä oleviin asioihin. Näin ollen tiedostamalla oman persoonansa opettaja myös kykenee herkistämään itsensä samalle taa-juudelle muiden samassa tilassa olevien yksilöiden kanssa. Silloin voidaan välttää henkilökemialliset ylilyönnit, turhat riskit ja kyetään todella aistimaan, millaisten persoonien kanssa ollaan samassa tilanteessa. Itsestään ja muista tietoinen yksilö kykeneekin arvioimaan, millaiset impulssit ovat varteenotettavia, mitkä turhaa provokaatiota; mitkä synnyttävät sen parhaan liikereaktion, joka hyödyttää kaikkia osapuolia. Esimerkiksi Laban puhuu monesti liikkeen tavoitteena olevasta harmoniasta, jonka vastapainona on toiminnan ja mielentilojen yksipuolinen liioittelu, jolla luodaan epätasapainoa yksilöiden välisiin suhteisiin. Nämä molemmat toimintatavat kuuluvat inhimilliseen vuorovaikutukseen, mistä johtuen ne vuorottelevat myös kasvattajan työssä.¹⁹³

Tiedostaessaan identiteettinsä ja persoonansa liikkuvuuden opettaja kykenee täten erottelemaan, millaisista aineksista ja piirteistä ne hänessä itsessään koostuvat. Hän myös tiedostaa niiden omilla tavoillaan liikkuvaiset luonteet ja pystyy suhteuttamaan omaa liikettään ympäröivän todellisuuden liikehdintään: hän kykenee luomaan omanlaisen etenemistahdin sen sijaan, että toteuttaisi muiden määräämää liikettä. Tahdin säätely heijastuu myös opetustyöhön, jolloin oppilaiden tahti koh-
taa opettajan ja koulutusjärjestelmän erilaiset tahdit. Käytännössä tämä voi tarkoittaa keskimääraistä opetustilanteen pituutta, joka pitää rytmittää tiettyihin osa-alueisiin (alustus, työskentely, lopetus), siirtymiä opetustilanteiden välillä (ruokailu ja välitunnit), sekä työskentelyrytmin ylläpitämistä (onko opettajan opetusnopeus rytmitetty nopeimman vai hitaimman oppilaan mukaan, onko hänen rytminsä nopeampaa kuin koko opetusryhmän, riittääkö annettu 45 tai 75 minuuttia aiheen kat-tamiseen)¹⁹⁴. Opetussuunnitelmassa määräytyvät hyvin pitkälti esimerkiksi tulevien sukupolvien kannalta tärkeiksi mielletyt opintokokonaisuudet ja niiden aikatau-lut, mikä vaikuttaa opettajien tuntemaan liikkeen tuntuun heidän opetuksessaan: didaktisesta vapaudesta huolimatta opetuksen rytmi ei ole opettajan vapaasti va-littavissa, joten opetukselliset suunnitelmat väistämättä taipuvat järjestelmän tah-dissa eteneviksi ja toteutettaviksi¹⁹⁵. Kiire, aikataulusta jälkeen jääminen ja näiden

193 Laban 1950/2011, 322.

194 Antikainen ym. 2009, 213, 232–233, 238

195 Antikainen ym. 2009, 213–214

yhteisvaikutelmana syntynyt viimeisteleättömän tekemisen tuntu asettavat opettajan harteille henkisiä lyijypainoja, jotka voivat muuttua fyysisiksi oireiksi jatkuesaan liian pitkään. Lisäksi jos kasvattaja on osa sellaisia rakenteita, jotka hän kokee itselleen vieraiksi, on hän jo alusta alkaen asettanut oman ruumiinsa hankalaan tilanteeseen¹⁹⁶. Epätahdissa etenevien käytännön arjen ja ideologisten intressien luoma stressi tuntuukin tänäpäivänä hallitsevan suurinta osaa länsimaisen ihmisen kroonisiksi muuttuvia vaivoja. Liian nopeassa, voimakkaassa ja hallitsemattomassa liikkeessä olemisen yleensä kuormittaakin haitallisesti kehoa, joka siihen joutuu temmatuksi mukaan: turvallinen impulssin, liikkeen ja vastaliikkeen vaihtelu muuttuukin ennalta-arvaamattomien käännosten, nykäysten ja itselle liian vieraan rytmin uhaksi. Labanille edellä kuvattu tilanne näyttäytyy selkeinä fyysisinä oireina, kun ihmiset yrittävät turhaan suorittaa liikaa liian nopeassa tahdissa, jolloin heidän liikkeensä ovat nykiviä, kehonsa sulkeutunut itseensä, reaktionsa liioiteltuja ja toiminta kiirehdyttyä sen sijaan, että yksilöt ottaisivat aikaa suorittaa asioita omalla painolla ja huolellisesti pysyen samalla avoimena ja luontaisen liikkeen alaisina: he ovat rytmihäiriöisiä¹⁹⁷.

Johtuisiko yksilön identiteetin kriisi siis ennen kaikkea siitä, ettei anneta tarpeeksi aikaa työstää identiteetin kaikkia mahdollisuuksia ennen kuin yksilön odotetaan jo siirtyvän 'vanhasta' identiteetistä 'uuteen'? Esimerkiksi opettajan identiteettiä rakentava yksilö kokee monia kriisejä ajan kuluessa, lähtien omista riittämättömyyden peloista tekojen ja sanojen epävarmoihin vaikutuksiin sekä omien opetusmetodien käytännöllisyyteen ja vaikutusmahdollisuuksiin saakka. Keinotekoisien ja rakennettujen luonteensa vuoksi yksilön identiteetti onkin jatkuvasti purku-uhan alla johtuen sen sidoksisuudesta yhteiskunnan muuttuviin intresseihin ja sosiaaliin rakenteisiin.¹⁹⁸ Baumanin mukaan ne, jotka kykenevät vaihtamaan iden-

196 Bauman mainitsee Georges Benkon ajatuksen "*ei-paikasta*", tilasta, jossa yksilöiden olisi kyettävä vihjeiden perusteella päättämään miten heidän tulisi tilassa käyttäytyä. Pääperiaattena tosin on samanaikaisesti ennen kaikkea se, että tilassa oleva henkilö kokee olonsa kotoisaksi ilman, että käyttäytyisi kuin kotonaan. Onko luokkatila nähtävissä tämän perusteella ei-paikkana? Bauman 2002, 126. vrt. Antikainen ym. 2009, 213.

197 Laban 1926/2011, 76; 1940/2011, 209

198 ks. Bauman 2002, 93–94; Hall 1999, 255; Kamila 2012, 69. rt. Erkkilä 2008, 125.

titeettejään nopeassa tahdissa ilman suurempia henkisiä kipuja, ovatkin tällä hetkellä valta-asemassa verrattuna niihin, jotka haluaisivat pitää kiinni asioista, joihin ovat identifioituneet. Hänen mukaansa nykyinen vallan epätasajako johtuu nopeiden ylivallasta suhteessa hitaisiin: jatkuvasta liikkeelläolosta ja muutosvalmiudesta, "kestämättömyydestä", on tehty normin asemaan nostettu hyve sen sijaan että kestävän, hitaan ja loppuun asti harkitun liikkeen arvo olisi sen kanssa tasavertainen.¹⁹⁹ Tästä johtuen konflikteja syntyy myös opetuksessa, kun yhteiskunnan odotusten tahdittama opettaja ei kykene enää hidastamaan jo alkanutta heilurin liikettä omassa persoonassaan ja identiteetissään, ja yrittää saada oppilaansa noudattamaan heille vierasta tahtia. Konfliktin mahdollisuus korostuu myös silloin, kun itsestään epävarmat tai vaihtoehtoisesti juuri muutoksen kynnyksellä olevat identiteetit kohtaavat toisilleen vahingollisen tahdin määrääminä. Impulssina voi tällöin toimia harkitsematon sanallinen ilmaus tai ruumiinkielen tiedostamaton aggressiivisuus toisen näkökulmasta, mikä johtaa hankauksiin ja mahdollisesti syvempiin hiertymiin. Kyseessä on samanlaisen turhauman kumuloituminen, joka tulee, kun kehollinen yhteistyö rakoilee ja oikeaa tekemisen rytmiä ei tunnu löytyvän liikkujien välillä: kumpikaan ei osaa asettua toisen liikkeeseen, eikä oikein osaa nähdä missä ongelma sijaitsee ollessaan sokea omalle liikkeelleen.

Tästä johtuen Klemola painottaakin kehotietoisuuden tärkeyttä yksilön kasvu-tekijänä epäolennaisuuksien karsiutuessa pois, jolloin maailma näyttäytyy yksilölle sellaisena kuin se on²⁰⁰. Sen vuoksi olisi ensiarvoisen tärkeää opettajankin olla tietoinen identiteettinsä ja persoonansa eri piirteiden reaktiotavoista: mitkä asiat menevät ihon alle ja miksi, mikä kohottaa sykkä, mikä vastaavasti rauhoittaa, millaisissa tilanteissa kokee olonsa turvalliseksi, miten suhtautuu tiettyihin ideologioihin omalta kannaltaan ja niin edelleen. Liikkeeseen osallistujien on voitava ennen kaikkea luottaa siihen, että yhdessä aloitettu liike suoritetaan myös loppuun asti, eikä otetta toisesta irroteta kunnes molemmat ovat jälleen tasapainossa sekä keskenään että itsensä kanssa. Empatiasiteen kaunein hetki onkin monesti siinä momentissa, miten viimeistellysti liike viedään loppuun viimeistä lihasvärähdystä ja henkäystä myöten.

199 Bauman 2002, 111, 146, 152.

200 Klemola 2002a, 9. vrt. Savan ajatus "*omistavan*" ja "*olevan*" maailmasuhteen erilaisuudesta liittyy lähtemättömästi kasvattajan tietoiseen toimintaan toisten kanssa: pyrinkö ulkoisuuteen mielihyvään vai todelliseen tasapainoon sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Sava 2007, 164.

Neliulotteinen opettaja

"The living architecture composed of the trace-forms of human movement has to endure other disequilibrating influences as they come from within the structure itself and not from without."
- Rudolf Laban²⁰¹

Rakenteiden tarkastelun voi ajatella liittyvän rakennetun maailman konkreettiseen ymmärtämiseen: mikä on tämä tila, jossa toimitaan, kuinka se on rakentunut sellaiseksi, kuinka se koetaan. Rakenteet voivat olla näin ollen sekä näkyviä ja kosketeltavissa (viivastot, väri- ja tekstuuripinnat, kirjaimet, arkkitehtoniset tilat, painettu tai heijastettu kuva, toinen ihminen) tai näkymättömiä ja abstraktisti ymmärrettäviä (aika, sanat, asenteet, arvot, ideologiat, uskomukset), mutta niillä on jokaisella samankaltainen päämäärä: yksilön toimintaan vaikuttaminen.²⁰²

Ihminen liikkuu tilallisissa rakenteissa ja on itse itsessään tilallinen rakennelma fyysisesti²⁰³, mutta kuten aiemmin on jo noussut esille, ihminen liikkuu myös mielessään ja niissä henkisissä tiloissa, joiden kautta hän suuntaa toimintaansa fyysisessä tilassa. Voimme tässä yhteydessä puhua siis *mielentiloista*, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme ja tapaamme suhtautua asioihin, kuten Parviainen aikaisemmin jo totesi kehotietoisuuden osalta. Ilmiö on läsnä kielessä, kun kuvailemme jonkun kokemaa tunnetilaa, ja toisaalta myös siinä sanallistamisen vaikeudessa, jos pitäisi kuvailla miltä sisällään tuntee sillä hetkellä, kun uppoutuu luovaan työhön tai haastuu siihen, ettei ole ollut läsnä fyysisessä todellisuudessa pariin hetkeen, vaan ”harhaillut mielensä sisällä”. Ihmismieltä voidaankin lähestyä tilana, joka voi olla tyhjä tai jonne voidaan sijoittaa tunteita, asioita, jopa useita tasoja joilla yksilö voi liikkua ja joille hän voi esimerkiksi antaa merkityksiä ja viedä muistoja. Mielen sisätilasta voidaan puhua monien muiden tilaa koskevien luonnehdintojen kautta kuten ’lukittuna’ tai ’avoimena’, mutta olennaisempaa tämän luvun teeman kannalta on selvittää, miten nimenomaan labanilaisen liiketeorian kautta opettaja voi lähestyä yksilön mielen arkkitehtonisia ja emotionaalisia tiloja niiden ollessa jatkuvassa liikkeessä.²⁰⁴

201 Laban 1966/2011, 182

202 ks. Bauman 2002, 127–128, 131, 168. Sava 2007, 164, 181.

203 Laban 1926/2011, 104; 1966/2011, 182

204 Esimerkiksi Leena-Marja Blinnikka ja Marja Uusitalo mainitsevat ihmisen kyvyn luonnehtia mielen- ja ruumiintilojaan sanallisesti. Blinnikka & Uusitalo 1988, 7–8.

Kuten keho-, identiteetti- ja persoonatietoisuus antoivat työkaluja etsiä tasapainoa kahden toimijan välillä, niin myös *tietoisuus mielentiloista* on taito, joka auttaa kasvattajaa työssä, jossa tämä päivittäin joutuu kohtaamaan erilaisissa tiloissa sillä hetkellä olevia yksilöitä. Kuten fyysisessä maailmassa, myös henkisten tilojen kanssa vaaditaan aistiherkkyyttä havaita, millaisessa tilassa toinen kohtaamisen hetkellä on. Hooks lähestyy asiaa huomiollaan, kuinka joskus opettajan kokemus oppitunnista voikin olla merkitsevällä tavalla erilainen opiskelijoihin verrattuna: kokemus asioiden oppimisesta ja ’hyvin mennystä’ tunnista ovat yksilökohtaisia. Näin ollen ammattitaitoisen opettajan olisi kyettävä havaitsemaan, ovatko oppilaat suunnitellun opetuksen kannalta suotuisassa mielentilassa sen sijaan että hän tuudittautuisi siihen virheelliseen ajatukseen, että kaikki sujui kuten piti²⁰⁵. Taideopettajan kohdalla kyseinen haaste näyttäytyy erityisen mielenkiintoisena, sillä hänellä on käytettävissään oman ruumiinsa kautta varastoitunut tietoisuus siitä, millaisissa mielentiloissa hän on saattanut itse käyskennellä työstäessään ja tarkastellessaan kuvaa. Esimerkiksi työkalujen käsittelytavat sekä tekijän liikkeiden ja eleiden yhteistoiminta ruumiin fyysisten kykyjen kanssa työskentelyn aikana voidaan nähdä selkeinä visuaalisina vihjeinä siitä, mitä toinen sillä hetkellä sisällään mahdollisesti kokee. Puhun tosin painotetusti haasteesta: vaikka tietäisin, miltä omassa ruumiissani ja mielessäni on tuntunut käyttäessäni kynää tietyllä tavalla tai hinkatessani hiilipintaa tietynlaisen tummuuden perässä, en voi koskaan varmuudella todeta tilanteen olevan sama muiden kohdalla. Se, mikä on toisen silmissä raivoisaa ja räjähdysherkkää kuvapinnan sivaltelua voi tekijästä itsestään tuntua riemukkaalta, jopa rauhalliselta työskentelyltä.

Kuten kontakti-improvisaatiota käsitellessä sivusin, on tekijöiden koetettava hakea yhteistä tasapainoa heidän lähestyessään toisiaan ei pelkästään fyysisellä, mutta myös henkisellä tasolla. Toisen tiloihin ei toisin sanoen kuulu tunkeutua väkisin, sillä silloin joko joutuu yleensä lukituksi kokonaan ulos tai pahimmillaan voi tulla aiheuttaneeksi vakavaa tuhoa kohteelleen. Vastaavasti tiloja, joihin saa kulkeutua, ei pitäisi toisaalta sivuuttaa, vaan tulijan pitäisi pysähtyä tarkastelemaan niitä niiden sisältämien merkitysten osalta: toisen sisälle päästäminen ei ole koskaan perustelematon teko, jolloin tilaan päässeessä on todella tärkeää osoittaa tilan avaneelle tämän teon painoarvo. Merkittävin syy tähän ajatukseen nousee ensinnäkin kunnioituksen tärkeydestä toista kohtaan, mutta myös siitä, että kuten konkreettisen maailman arkkitehtoniset ihmeet, myös ihmismielen sisäiset tilat muuttuvat ajan

205 hooks 1994, , 232–233

mukana. Ne tilat, joihin on aiemmin törmännyt saattavat edelleen olla samoissa mielen sopukoissa ja helposti löydettävissä, mutta ne saattavat sisältää uusia tai niistä on voinut kadota asioita tai niiden sisältöä on voitu jopa järjestellä radikaalisti uudelleen. Ottamalla aikaa tutustua niihin tiloihin joissa liikkuu on tällöin paremmin selvillä siitä, millainen vaikutus muiden impulssinantajien lisäksi myös kävijällä itsellään on, mutta ennen kaikkea tilan kehittymisen todistaminen tekee kävijän osalliseksi toisen sisäisestä kasvusta, mikä on ensiarvoisen tärkeää kasvatustilannetta ajatellen²⁰⁶.

Kinesfääri – päättymätön kehäpäätelmä

Ensin toinen ranne, sitten toinen. Lopuksi nilkka. Tasapaino heilahtaa keskelle ja alas, oikea jalka hakee tukea lattiasta sillä aikaa kun vasen koettaa totutella epätaivallisen pystyyn suuntalinjaan, varpaat kohti kattoa. Nivelet nytkähtelevät, pohjelihakset rentoutuvat ja jäykistyvät jalkojen totutellessa uusiin tuntemuksiin, lantion lihakset hakevat painopistettä yhä uudelleen kun vartalo vastustaa hiipivää halua päästää irti pystyasennosta. Kun liike alkaa, tasapainopisteellä ei ole enää merkitystä. Sen jälkeen hallitsevat suunta, muoto, vauhti ja lihasvoima. Kiintopisteiden hämärtyminen oman akselin yli kieppuessa ei haittaa katharsiksen saavuttamista; se iskeytyy mieleen odottamatta.

Jotta pystyisimme paremmin tarkastelemaan mainitsemiani tiloja, on ensin paikallaan tutustua Labanin keskeisiin ajatuksiin koskien liikettä ja sen sosiaalista luonnetta. Laban lähtee ajatuksissaan siitä, että liike kokonaisuutena käsittää kaiken inhimillisen toiminnan yhteiskunnassa ja kietoutuu lähtemättömästi yksilön sekä henkiseen että fyysiseen hyvinvointiin. Tästä johtuen Labanille on ensisijaisen tär-

206 vrt. Sava 2007, 75

207 Laban 1926/2011, 73–74; 1950/2011, 277–278

208 Laban esimerkiksi soveltaa oivasti Platonin kappaleita selittäessään millaiseen muodon sisällä liike tapahtuu ja millaiseen muotoon kyseinen liike ihmisruumiin asettaa kunakin hetkenä: muun muassa oktahedri, tetrahedri, ja dodekaedri pitävät hänen mukaansa sisällään ihmiskehon avaruudellisen luonteen, jolloin liikkueessaan tilassa ihminen voi luoda mainitut kuviot liikkeen sisältämillä muodon ja suunnan elementeillä. McCaw 2011, 10–12.

keää, että esimerkiksi opettajat hallitsevat oman liikkeensä ja ymmärtävät, miten heidän ympärillään olevat ihmiset liikkuvat suhteessa heihin²⁰⁷. Toinen tärkeä puoli hänen liiketeoriassaan on tilan, ajan ja liikkeen yhteys ihmisruumiin sisäpuolen ja sen ulkopuolisen tilan välillä. Tällä Laban tarkoittaa sitä, että ihminen on tila-ai-ka-avaruudellinen kokonaisuus, jonka ruumis piirtää jatkuvasti linjoja ja muotoja siihen tilaan, jossa liikkuu ja on.²⁰⁸ Yksi olennainen kantava ajatus, joka liittyy mainittuihin sisäisiin ja ulkoisiin tiloihin on liikkeeseen sisältyvä jännite (*tension*). Tällä Laban tarkoittaa niin ruumiin sisäisiä jännitteitä (lihasjännite), kuin myös mielen ja ruumiin välisiä jännitteitä (kuten tunteet ja ajatukset suhteessa ruumiin asentoihin ja tekoihin). McCaw viittaa tässä yhteydessä Labanin ajatukseen '*Möbiuksen renkaasta*', jossa sisä- ja ulkopuoli vaihtelevat katkeamatta, erottumatta toisistaan, sisäisen jännitteen pitäessä liikkeen vuorottelun hallinnassaan²⁰⁹. Käytännössä kyseisten jännitteiden yhteys pedagogiseen toimintaan on todennettavissa: kasvattaminen ei pääty ikinä, eikä se pysy saati tapahdu pelkkien ulkokohtaisten tavoitteiden tai sisäisten tahtotilojen parissa, vaan yksilö pyrkii jatkuvasti kohdentamaan sisäisen liikehdintänsä ulkopuolelleen impulssien ja kontaktinoton kautta, jonka jälkeen aiheutetut reaktiot vaikuttavat yksilöön ulkoisilla vastaimpulsseilla ja muuttuvat jälleen sisäisiksi reaktioiksi. Ilmiö liittyy kasvatustilanteen kautta myös opettajan puolijulkiseen rooliin: ulkopuolelle tehty esitys pitää aina sisällään toiminnan sisäisen viitekehysten, joka näkyy tai pysyy näkymättömänä muille tekijän tavoitteiden mukaisesti. Edellisessä luvussa kehitelty pedagoginen performanssi on siis samanaikaisesti *pyrkimys ja seuraus* toimijan ja hänen ympäristönsä välisen dynaamisen dialogin sisällä. Tärkeä huomio tähän liittyen on se, että Labanille jännitteen kautta syntyvä liikkeen tilallinen ulkoinen muoto ei ole pelkkä representaatio sen aiheuttaneesta sisäisestä impulssista, vaan nimenomaan *aktualisaatio, todellistaminen*, ihmisen sisäisistä ajatuksista ja tunteista.²¹⁰

Muodon lisäksi liikkeellä on suunta, jonne ruumis on liikkeessä. Aiemmin puhuttu vastaliike liittyy myös tähän, sillä suuntia on sekä eteen- että taaksepäin, sivuille ja ylös sekä alas, puhumattakaan diagonaalilinjoista joita voi myös tuottaa liikkeessä. On myös otettava huomioon, että liike on samanaikaista useampiin suuntiin: kurottaessani kohti kattoa käsilläni suuntani on ylös, mutta voin samanaikaisesti liikkua sivulle, kääntyä, puskea jaloillani maata kohden ja näin ollen luoda ke-

209 McCaw 2011, 14

210 McCaw 2011, 13-14.

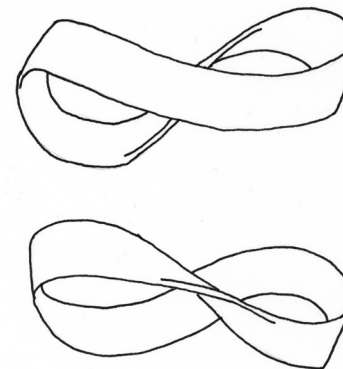
hooni sisäisen lihasjännitteen käsien, jalkojen ja torson välille.²¹¹ Laban puhuu liikesuuntien yhteydessä myös ruumiin ulottuvuuksista *horizontaali-*, *vertikaali-* ja *sagittaalilinjoina* eli suomennettuna vaaka-, pysty- ja syvyystason ulottuvuuksina; vartaloni voi kattaa tilan sivusuunnassa kädet levitettyinä, voin ottaa haltuuni pysty akselin seisoessani pystyasennossa ja kohdistaussani kädet ylös, ja vartaloni läpäisemätön massa voi jo itsessään toimia syvyystekijänä, joka askeleen ottamalla lävistää tilan, jossa olen²¹². Suuntaan liittyi myös jo aiemmin mainittu liikkeen sisältämä vaihtelu sen hakiessa sulavuutta ja elävyyttä. Labanin ensi- ja toissijaiset virtaukset ("*primary*"- ja "*secondary stream*") vaihtelevat siis liikkeissäni piirtäessäni tilaan muotoja, kunkin liikkeen suunta ja muoto ollessa täynnä nyansseja, joilla haluan ilmaista tilassa jotain. Liikkeeni voi olla aggressiivista ja jäykkää, melankolistaa tai jopa täynnä ylimääristä energiaa – se voi hakea kontaktia tai pysyttäytyä yksinäisyydessä. Labanille liike liittyy hyvin vahvasti kieleen, tapaan kommunikoida, ja hänelle nykytanssi on ilmaisumuoto, jolla tekijä voi luoda viestinnällisen yhteyden toisiin ihmisiin kuvastamalla mielentilojaan liikkeessä.²¹³

Jokainen edellä mainittu liikkeen elementti on läsnä myös alaluvun alussa kuvatussa roikutustilanteessa, johon liittyy tämän esseen avausaukeamalla oleva valokuva. Labania mukaillen, jännittäessäni vartaloa kolmen köyden varassa roikkuessa, kohdistan liikkeen suunnan niin ojentuviin kuin taipuviin ruumiinjäseniin sekä keskivartalooni hakiessani muotoa ja jännitettä ilmassa muuntuville asennoille. Tällöin suuntimena toimii kolmensadankuudenkymmenen asteen kääntöasteikko sekä vaaka- että pystysuunnassa kuin myös eteen- ja taaksepäin, riippuen mihin suuntaan vartaloa käännän ilmasta käsin ja otanko huomioon liikkumisen aiheuttaman heiluri- ja pyörimisliikkeen: roikkuessani ilmassa liikkeeni toimii kaikilla labanilaisilla suunta- ja tilaulottuvuuksilla, aivan kuten lattiallakin liikkuessani. On kuitenkin huomioitava, että jännitteen muuttuvuus ja jatkuvuus on tärkeää ei pelkästään liikkeen ja asennon näytävyyden vaan myös turvallisuuden vuoksi, aivan kuten perinteisemminkin liikuttaessa kuten tanssiessa. Ilman riittävää jännitettä ja tietoisuutta suunnasta vartalo ei kykene erottamaan primaari- ja sekundaarivirtauksia liikkeessä, jolloin esimerkiksi roikkuessa keho saattaa yllättäen rentouttaa aivan väärät lihakset aivan vääränä hetkenä, mikä voi johtaa köysissä retkahtamiseen ja sitä kautta loukkaantumiseen. Näin ollen liikettäni ohjaavat köydet ovat ne sen

"-- *tension*, for Laban has two meanings : first, the sense of an inner urge, and second, a degree of muscular contraction in the corresponding movement response. -- Another way of conceiving of these two tensions is that the outward is conscious and the inner unconscious.-- Laban describes these respectively as primary and secondary or auxiliary tensions. -- he proposes that we consider movement which take the form of the Möbius strip or lemniscate, a twisted strip whose surface defies the classification of inner or outer - it is both."

"For Laban, thoughts have spatial form; they are 'thought-movements' which are directed out towards the world. -- shape is the actualisation not a representation of a thought --."

McCaw 2011, 13-14.



211 Laban 1920/2011, 58-59.

212 McCaw 2011, 12

213 Laban 1926/2011, 87; 1950/2011, 271, 278.

hetkiset fyysiset ja henkiset rakenteet, jotka vääjäämättä vaikuttavat tapaani olla liikkeessä ja suhteessa ruumiillisuuteeni. Lisäksi kuvasta saattaa ilmetä sisäisen ja ulkoisen jännitteen vuorottelu, kun haluni muuttaa liikettä ja asentoa muuttuu ulkoiseksi ruumiilliseksi teoksi.

Ruumiilliseen tilaan sisältyy edellä mainittujen ilmiöiden ja ominaisuuksien lisäksi vielä käsite, jonka näen liittyvän myös kasvattajan toimintaan: ”kinesfääri” (*kinesphere*). Laban kuvailee kinesfääriä henkilökohtaiseksi ruumiin valtaamaksi alueeksi, joka syntyy ihmisen painopisteen alle ja kattaa tämän välittömän liikealueen, joka syntyy henkilön ympärille tämän pitäessä liikkeensä vain tietyssä yhdessä painopisteessä²¹⁴. Toisin sanoen mikäli seisaisin yhdellä jalalla ja kurottaisin käsiläni ja vapaalla jalallani ulospäin, kinesfääriini ääriarajat löytyisivät sormen- ja varpaidenpäistäni – tai vastaavasti voin ajatella roikutusköyden vartalon painopisteenä ja sitä kautta kinesfääriäni sen hetkisenä kiinnekohtana vartalon ollessa irti maasta. Kinesfääri on toisin sanoen kehämäinen tila, joka on paikaltaan liikkumattoman ruumiin välittömästi saavutettavissa. ”Kinesphere” -sana itsessään voidaanankin jakaa sanoihin ”kinetics” (kreik. ’kinetikon’: liikkua) ja ”sphere” (eng. ’kehä’, ’ympyrä’), jolloin sananmukainen suomennos tarkoittaa ”liikekehää”. Laban nojaa ajatteluaan hyvin pitkälti tähän kehan ajatukseen, kun hän pohtii ihmisille luontaisinta liikettä, joka yhdistää sekä ulkoisen että sisäisen liikehännän: Labanille liike on päättymätön kehä, kuten aiemmin viitattu ’Möbiuksen rengas’ osoitti²¹⁵.

Huomioitavaa Labanin kinesfääriä ajatuksessa on alueen liikkuvuus yksilön mukana: siitä ei voi astua ulos eikä sen keskuspistettä voi kadottaa, vaan sen vaikutuspiiri säilyy tasaisena yksilön ympärillä. Se voi myös leikata muiden ympärillä

214 Laban 1966/2011, 184

215 Kehän ajatuksen Laban perustelee myös kreikan käsitteistöllä: ”*choreosophia*: choreo – circle, sophia – knowledge, wisdom; *choreology*: logic or science of circles.” Laban 1966/2011, 181. Tämä tosin johdattelue ajatukseen, tarkoittaako *koreografia* (*choreography*) näin ollen perimmäiseltä filosofialtaan kehien piirtämistä tai kirjoittamista. Kehän käyttö ihmiselle luontevana liikepinta-alana tulee kiintoisasti esiin esimerkiksi Tony Orricon piirustusperformanssissa ”*Penwald: 2:8 circles*” (2010), joissa tekijä käyttää omaa kehoaan ja käsiensä välistä muuttumatonta mittaa harpin tavoin piirtäessään ympyröitä piirtopintaan. Samanlaista tekotapaa noudattaa myös Anne Teresa de Keersmaekerin liiketutkimusfilmiin ”*Four movements to the Music of Steve Reich*” (1982) kolmas osa ”*Violin Phase*”, jossa de Keersmaeker käytti luontaista pyörivää kehon liikettä luodessaan piirroslinjoja hiekka-alustalle. Heather Hansenin ”*Emptied Gestures*” (2000-luku) hyödyntää samankaltaisia periaatteita taiteilijan käyttäessä miltei kaikkia vartalonsa ulottuvuuksia hiilitöidensä luomisessa.



A "three-dimensional volume of space" that can be revealed by extended limbs (outlines, boundaries) and moved within without shifting the weight of the body and changing the stance.
(Psychological Kinesphere - the space one can "attend" to.)

['stance' - "the source of support when standing on one foot" R. LABAN]

WAYS TO APPROACH IN MOVEMENT



CENTRAL

Organizes energy and reveals the kinesphere by radiating out from and coming back into center.



PERIPHERAL

Revealing the edge of the kinesphere and maintaining a sense of distance between the center and the edge.



TRANSVERSE

Revealing the kinesphere by cutting or sweeping through it between the center and the edge.

[R. KONIE 2011]

olevia kehiä ja näin ollen olla vaikuttavassa kontaktissa muiden liikkeen kanssa: kinesfääriä voi siis ajatella myös vaikutuspiirinä.²¹⁶ Sama toimintaperiaate löytyy myös oppimistilanteesta: opettajan vaikutuspiiri ulottuu niihin yksilöihin, joiden kanssa hän toimii samassa tilassa, ja vastavuoroisesti samat yksilöt pitävät opettajan omassa vaikutuspiirissään. Kinesfääriä ei toisin sanoen tarvitse ajatella pelkkänä fyysisen liikkeen toiminta-alueena, vaan myös henkisenä mielen reviiirinä, jonka sisään voi sulkea muita yksilöitä tai jonka piiriin voi astua itse muiden kohdalla, mutta joka myös määrittää ne rajat, joiden toisella puolella kokee olevansa suojassa muilta ja tilan, josta voi huolehtia²¹⁷. Tosin tässä kohtaa voi pohtia, olisiko henkinen kinesfääri kooltaan myös muovautuvampi kuin fyysinen: opettajan vaikutusalue voi kattaa koko luokan tarpeen niin vaatiessa, jolloin ylitetään opettajan fyysisen ruumiin rajat, ja toisaalta oppilaan kinesfäärin alue voikin olla rakenteellisesti rajattu vain hänen työskentelyalueeseensa, joka useimmiten on pulpetin pinta-alan kokoinen eikä välttämättä vastaa niitä ulottuvuuksia, joilla oppilas voisi kurottaa rajojen ulkopuolelle, jolloin se voi toimia liikettä rajaavana sekä muita ulossulkevana kontrollikehänä²¹⁸. Tosin ilman fyysisiä tilallisia rajoituksiakin jonkun toisen luoma reviirikehä voi olla niin pieni, että hänen lähellään on oltava eri tavalla kuin muiden kohdalla, kenties jopa osattava säätää oma vaikutuspiiri pienemmäksi, jotta toisen oma ei huku sen sisälle. Omien rajojen tuntemisen voisi ajatella myös liittyvän kyseiseen ilmiöön: tuntemalla oman kinesfäärini rajat ja kyseisten rajojen sekä erottavan että yhdistävän luonteen ei ole riskiä, että hukkaisin itseni toisen yksilön tilan sisälle, kadottaisin itseni toisen vaikutuspiiriin. En myöskään joudu tällöin tilanteeseen, jossa pakolla ylittäisin kyseiset rajat tai vastaavasti vaatisin jotakuta toista päästämään minut oman tilansa sisäpuolelle.

Herääkin kysymys: onko kasvattajan ja oppijan kannalta aina suotuisampaa se, että heidän henkiset kinesfäärinsä leikkaavat toinen toisensa samansuuruisina alueina, vai onko kyse enemmän jälleen siitä tavasta, miten kinesfäärien limittyminen tapahtuu, eikä niinkään siitä, että sitä ylipäättään tapahtuu?

216 Laban 1966/2011, 184. De Keesmaekerin *"Four movements to the Music of Steve Reich"* (1982) ensimmäisessä osassa *"Piano Phase"* näyttäytyy kinesfäärin alati liikkuva painopiste, sekä sfäärien leikkaavuus kahden liikkujan välillä.

217 Konie 2011, 5

218 ks. Antikainen, Rinne ja Koski 2009, 234–235.

Effort - pedagoginen ponnistus

"Any inappropriate use of movement is just a waste of effort." - Rudolf Laban²¹⁹

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan liiketeorian seuraavana osa-alueena *"effort"* -käsitettä, jonka Parviainen on suomentanut *"kehon ponnistukseksi liikkeessä"*²²⁰, mutta joka myös linkittyy henkisiin ponnistuksiin niin yksityisten kuin yhteistenkin yhteyksien välillä. Kenties opettajan kohdalla voitaisiin puhua myös 'vaivannäöstä'. Kuten on jo aiemmin todettu, tietoisuus itsestään ja tietoisuus mielestään vaikuttavat oleellisesti myös siihen, millaisin ponnistuksin yksilö etenee ja on erilaisten ulottuvuuksien äärellä. *Effort* liittyy labanilaisessa ajattelussa näin ollen liikkeen tuottamisen perustaan, sillä sen käyttö säätelee liikkeessä virtaavia suuntia, muotoja ja nyansseja. McCaw summaa effortin käsitteen ihmisen käyttämänä fyysisenä ja henkisenä energiana pyrkiessään kohti jotain tiettyä tekoa tai tavoitetta. Siitä voi mielestäni käyttää suomeksi myös käsitettä *vastus*, jos otamme huomioon ponnistuksen sisältämän ajatuksen jotain vasten kohdennetusta voimasta kuten jalkojen kokemasta vastuksesta lattiaa kohden yksilön ponnistaessa ilmaan, roikkuvan kehon tuntemasta painovoiman vedosta köysien varassa riippuessa tai esimerkiksi piirtäjän suunnatessa voimaa piirtimen ja piirtoalustan väliseen kontaktipintaan tuottaessaan vahvaa viivaa. McCaw huomioi myös, että effortin luonne riippuu ponnistuksen luonteesta: se voi olla sekä negatiivista että positiivista vastukseen reagoimista.²²¹ Vastus voi kuvastaa myös sitä suhdetta, jossa yksilö on häneen vaikuttavien rakenteiden ja toisten yksilöiden kanssa.

Liikevoiman säätelymekanismiin liittyy useita ominaisuuksia, joista tärkeimmät ovat *"liiketekijät"* (*Motion Factors*) ja niiden sisältämät toisilleen vastakkaiset puoliskot (*Opposing Poles*). Kyseiset tekijät ovat nimeltään tila/avaruus (*space*), paino (*weight/force*), aika (*time*) ja virtaus (*flow*), ja niistä tila, paino ja aika luovat kahdeksan erilaista 'ponnistustekijää' (*Effort Actions*), joihin virtaus vaikuttaa niitä sitovana tai vapauttavana (*Free or Bound Flow*). Tästä johtuen kyseiset tekijät voidaan vielä jakaa kahteen kategoriaan, jotka ovat 'vahvat ponnistukset' (*Strong Efforts*) ja 'keveät ponnistukset' (*Light Efforts*). Esimerkiksi lyönti (*punching*) kuuluu vahvaan ponnistukseen siihen tarvittavan voiman, tarkkuuden ja nopeuden vuoksi,

219 Laban 1947/2011, 219

220 Parviainen 1999, 42

221 McCaw 2011, 197–198.

kun taas leijuminen (*gliding*) vaatii keveää ponnistusta ollessaan joustavaa, kevyttä ja ajallisesti ylläpidettyä. Vastustekijöiden tarkemmin määritellyt suunnat voidaan tulkita myös niiden notaatioissa: lyönnin perussuunta vaikuttaa alapainotteiselta, kun taas leijunta tuntuu liikkuvan pääasiallisesti liikeulottuvuuden ylä-akselilla. Molemmat notaatiot kuvastavat tosin suuntaa eteenpäin, mikä antaa liikkeille yhden yhteisen nimittäjän. Liike-elementit voivat myös joutua epätasapainoon, mikäli jokin niistä puuttuu tai on laiminlyöty liikkeessä, mikä johtaa ponnistuksen niin sanottuun vinoutumiseen, sisäiseen muutokseen. Irmgard Bartenieff, joka oli eräs Labanin oppilaista ja työn jatkajista, kutsuikin kyseistä ilmiötä nimellä "Transformation Drive". Käsite itsessään on haastava suomentaa, mutta vapaasti käännettynä se tarkoittaa liikkettä, jossa on *yksi ajava voima ylitse muiden*: esimerkiksi leijuva liike voi muuttua *painottomaksi* liikkeeksi mikäli painon liiketekijä pyritään poistamaan liikeilmaisusta. Toisin sanoen, effortin sisältämät liiketekijät ja niiden sisäiset vastakkaisuudet ja yhtäläisyydet luovat liikkeen laadun.²²²

Kontakti-improvisaatiota käsiteltäessä nousi jo osittain esille, miten tärkeää on tiedostaa millainen paino (*weight*), tila (*space*), ajallinen uppoutuminen (*time*) ja sulavuus/virtaavuus (*flow*) toimijoiden välissä kulkevilla impulsseilla ja kehollisella yhteydellä on. Näihin liittyvien nyanssipiirteiden tärkeys tulee viime kädessä effortin kautta konkreettisesti esille. Kun samaa ajatusta sovelletaan opetukseen, käytännössä esimerkiksi virtauksen voi ajatella olevan kasvattajaan kohdistuvien ja hänestä lähtevien impulssien välistä kommunikaatiota ja säätelyä, joka liittyy opettajan identiteetin ja persoonan suojelemiseen, vahvistamiseen, heijastamiseen ja kohdistamiseen toisiin. *Flown* käsitteeseen voidaan liittää käsitekartan ulkopuolinen sana *block, este*, joka myös esiintyy kasvatuksilanteissa silloin kun kahden yksilön välinen tilanne mutkistuu tai jopa päättyy umpikujaan tavalla tai toisella, samoin kuten kahden liikkuvan yksilön yhteys toinen toisiinsa häiriintyy ja keskeytyy yllättäen. Blokki vaatii avaamista, joka taas vaatii hyvin säädeltä ja huolella kohdistettua ponnistusta. Näin ollen opettajan täytyy osata arvioida, miten voimakkaasti hänen kannattaa yrittää purkaa muodostunutta blokkia, kuinka kauan se saattaa viedä aikaa avautua ja missä tilassa kyseinen este kannattaa kohdata (niin henkisesti kuin fyysisestikin: luokassa vai kahden kesken, onko toinen sillä hetkellä torjuva vai vastaanottavainen).

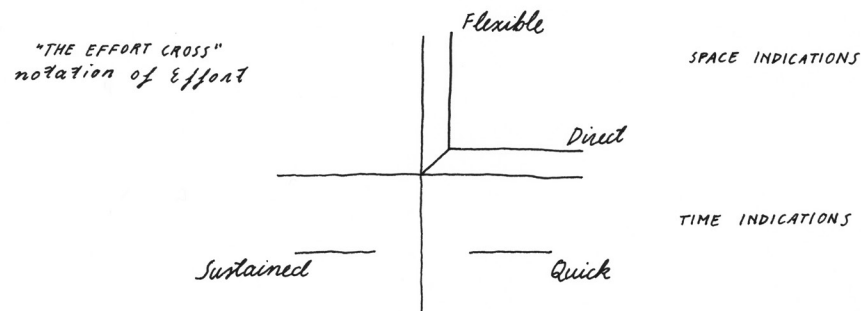
222 McCaw 2011 197–204: " - - different qualities of movement."

	INDULGING	CONTENDING	"The first three Motion Factors combine to create eight Effort Actions. Each of the actions can be performed with either Free or Bound Flow."
SPACE	<i>flexible</i>	<i>direct</i>	
WEIGHT	<i>light</i>	<i>strong</i>	
TIME	<i>sustained</i>	<i>quick</i>	
FLOW	<i>free</i>	<i>bound</i>	

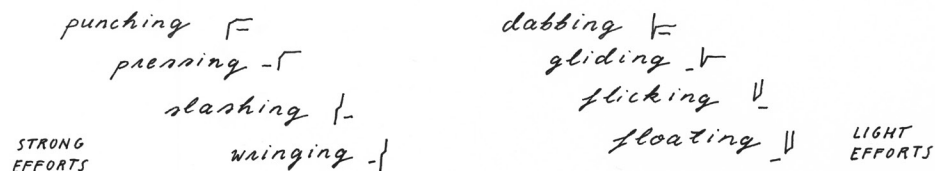
When one of the four elements is missing, it results as a broken, incomplete effort. As a result, the movement experiences a certain kind of change in its balance. Bartenieff calls such changes as

Transformation Drives, where the movement of the body may appear weightless, timeless, etc.

When only two elements are present, the movement then reflects the person's Inner Attitudes or States, which refers to performing mood-like qualities in movement: awake, near ...



THE EIGHT EFFORT ACTIONS and THEIR NOTATIONS ON THE EFFORT CROSS



Konkreettisia esimerkkejä ovat muun muassa oppilaan ajankäytön ja motivaation kohtaaminen opettajan vastaavien kanssa, jolloin esimerkiksi liian voimakkaasti työskentelyn pariin puskeva opettaja saattaa aiheuttaa voimakkaan negatiivisen vastareaktion oppilaassa, mikäli tilanne olisikin vaatinut aivan toisen lähestymistavan tämän sen hetkisen mielentilan puolesta²²³. Vastaavasti opettaja, joka suhtautuu oppilaan tekemisiin/tekemättömyyteen liian kevyesti eikä anna tilanteelle tarpeeksi painoarvoa, voi antaa välinpitämättömän vaikutelman itsestään oppilaalle, mikä taas voi vaikeuttaa työskentelyä entisestään²²⁴. Toisin sanoen on osattava arvioida se *kohtaamisen laatu*, jonka syntynyt tilanne vaatii. Tähän toki vaikuttavat yksilöiden aiemmat kohtaamiset ja niiden pohjalta muotoutunut molemminpuolinen suhtautuminen toinen toiseen, samoin kuin kohtaajien taustakulttuurit ja niiden mahdollinen vaikutus heidän kommunikointitapoihinsa. Jos asiaa tarkastellaan syvemmin, jokainen toistaan seuraava kohtaaminen on aina jollain tavalla tuntematon tilanne sen kokeville yksilöille, jolloin sosiaalisten ja kulttuuristen roolien vaikutus ja niitä seuraavat muistot edellisistä kohtaamisista eivät saisi ylittää halua todella hakea yhteistä tasapainoa kommunikointitilanteessa kahden ihmisen jakaessa yhteisen ki-nesfäärialueen. Eräs kasvatuksellinen tavoite, jossa kasvattaja *'tekee itsestään tarpeettoman'* luo kiintoisan hahmotustavan ajatellen yksilöiden henkisiä ja fyysisiä vaikutuspiirejä. Tekeytyessään tarpeettomaksi opettaja antaa oppilailleen tarvittavat valmiudet itsenäiseen tekemiseen ja ajatteluun eli antaa heille tilaa ongelmanratkaisutilanteissa ja sosiaalisissa tapahtumissa. Kyseessä on siis positiivinen kehän laidalle väistyminen, eli toisin sanoen tiedostava opettaja osaa arvioida, milloin hänen vaikutuspiirillään on hänen toivomansa vaikutus muihin yksilöihin, ja vastaavasti osaa tarpeen vaatiessa olla jakamatta 'samaa tilaa' muiden kanssa. Empatiaside on läsnä myös kyseisessä arvioinnissa: toista voi kannatella ja toisen impulsseihin voi reagoida, mutta tietyissä ponnistuksen ja vastuksen antamisen rajoissa.

223 ks. Laban 1926/2011, 76; 1940/2011, 210–211

224 Ensimmäisessä esseessä käsitelty Richard Sennetin "kohtelias välinpitämättömyys" on kyseisen ongelman ytimessä: julkisen roolin määrittämä opettaja voi kärjistetysti ajatellen kokea vastenmielisyyttä tilanteissa, joissa häneltä vaaditaan valitsemansa rooliin "kuulumatonta" 'läheisyyden' osoittamista, mikäli hän ei ole siihen varautunut - tai jopa kieltäytyä muuttamasta toimintaansa tilanteen mukaiseksi. Erilaisuuden kohtaaminen opettajalla on nimenomaan hänen julkisen roolin läpäisevyydestä ja aktiivisesta uudelleenmäärittelystä kiinni – sen myöntämisestä, että opettaja on väistämättä sidoksissa inhimilliseen erilaisuuden kirjoon ja sosiaaliseen kaaokseen, jolloin *kaikilla on hänelle jollain tasolla väliä*. Bauman 2002, 117, 128–129, 130.

Sosiaalisen kohtaamisen arvioinnin hankaluus tulee esiin toisinaan kielessä, jolloin jotakuta voidaan arvostella hänen suhtautuessaan 'liian kevyesti' johonkin asiaan, puhuessaan jostain 'liian painokkaasti', lähestyvän toista 'turhan voimakkaasti', 'ottaessaan ikuisuuden' saadakseen jotain tehdyksi, edetessään asioissa 'liian nopeasti', tai vastavuoroisesti toisilleen läheiset ihmiset ovat tyytyväisiä suhteeseensa, koska he tietävät että toinen osaa 'ottaa asian vastaan oikein'²²⁵. Käytämme toisin sanoen effortin sisältämiä laatutekijöitä jatkuvasti sosiaalisessa käyttäytymisessämme sekä tasapainoisesti että liioitellun yksipuolisesti. Sama ajatus löytyi jo aiemmin mainitusta yhteiskunnan kiivastahtisuuden riskitekijöistä, kun liian nopeatahtinen etene-minen synnyttää vastustusta yksilössä, joka ei löydä tasapainoa oman toimintata-pansa ja häneltä vaaditun ponnistuksen välillä. Laban heittää samaan kehään myös taidon ja sitä kautta tilanteen kontrollin saavuttamisen, mikä liittyy luontevasti vai-vannäön ja ponnistuksen piiriin²²⁶. Kun yksilö tulee tietoiseksi niistä ponnistuksen laaduista, joita tietyt sosiaaliset tilanteet tai vastaavasti fyysiset teot vaativat, kyke-nee hän vähitellen saavuttamaan hallinnan niihin ja käyttämään niitä taidokkaasti omassa tekemisessään: esimerkiksi sosiaalisesti taitava yksilö kykenee sulavasti vaihtelevaan tapaansa kohdata erilaisia tilanteita ja ihmisiä, eikä koe olevansa ti-lanteiden kontrolloitavissa.²²⁷

Pedagoginen ponnistus liittyy lisäksi aiemmin mainittuihin liikkeen suuntiin ja muotoihin, jotka ovat myös effortin alaisia. Liitos löytyy siitä, mihin suuntaan kas-vattaja on toiminnallaan ohjaamassa kasvatettaviaan ja millaisen muodon hän on näille ohjauksensa kautta antamassa. Opettaja saattaa luoda kasvatettaviensa kanssa eritasoisia suhteita, jolloin hän voi olla vaikuttamassa siihen millaisin askelin ky-seiset yksilöt kehittyvät aikuisuutta kohden. Silloin haasteeksi ilmestyy se, miten kyseisiä yksilöitä opettajan kannattaa tukea kasvamisessa – *'lahjakkaan oppilaan'* paradoksi on yksi selkeimmistä esimerkeistä siinä, miten voimakkaasti ja millai-sella tahdilla jotakuta ohjataan omien taitojen kehittämisessä. Puhun paradoksis-ta, koska en itse miellä kyseistä käsitettä asialliseksi kun puhutaan taidoista: taito ei ole annettua, vaan saavutettua – yksilöllä voi olla muita vahvempia taipumuk-sia hakeutua taidon pariin. Kiinnitän tähän huomiota omakohtaisten kokemusten

225 Laban 1940/2011, 209, 211

226 Esimerkiksi erilaisuuden kohtaaminen on taito, jota kuuluu harjaannuttaa, jotta yksilö todella tuntisi olonsa turvalliseksi ja sitä kautta hallitsevansa itsensä kohdatessaan omien rajojensa 'ulko-puolisina' pidettyjä asioita. Bauman 2002, 130.

227 Laban 1947/2011, 219, 220.

ten antamien ajatusten vuoksi: koen puheen lahjakkuudesta monitasoiseksi vyyhdiksi erilaisia asenteita. Tämän huomasin itse kun 'lahjakkaaksi piirtäjäksi' luonnehdittuna korjasin kyseessä olevan vain liki kolmekymmentä vuotta hiottu taito, jolloin keskustelukumppanin suhtautuminen taitooni muuttui olennaisesti – ei negatiiviseksi, vaan ennemmin kriittisemmäksi. Piirustukseni eivät toisin sanoen olleet enää harjoittamistani taidostani irrallisia, 'annetun' taitavia, vaan ne voitiin ottaa osaksi taidon kehittämistyötä ja jopa käyttää vastuksen tavoin. Toisekseen 'lahjakkaaksi' kehumisessa on myös se riski, että joillain se voi toimia kannustimena jättää oma kehityksensä puolitiehen: miksi vaivautua ylimääräiseen ponnisteluun, kun kerran on lahjakas (vastuksen vähättely).²²⁸ Suuntaavaksi ajateltu impulssi kääntyykin tällöin alkuperäistä tavoitettaan vastaan. Vastavuoroisesti vaikeammin havaittavissa olevan potentiaalini oivaltaminen ja vaaliminen on yhtä oleellista, mikäli opettaja haluaa sitoutua omaan kasvatustyöhönsä ja kantaa vastuunsa oppilaiden kehittymisestä. Ensimmäinen arviointia ja avointa kohtaamista vaativa tilanne onkin se, jossa on tarkasteltava, onko yksilöllä halua kehittyä siihen suuntaan, johon hänen taitonsa ja potentiaalinsa viittaa. Esiin nousee myös kysymys siitä, millaista ponnistusta tai annettua vastusta tarvittava suunta vaatii ja onko yksilöllä vielä sillä hetkellä halua ja kykyä toteuttaa vastuksen vaatimaa vaivaa tekemisessään. Lisäksi on haaste määrittellä, tulisiko vastuksen ilmetä aikuisen vai oppilaan vertaisten kautta, eli mille tasolle suunnan halutaan menevän - opettajan antama esimerkki asioiden tekemisestä ja taidon kehittämisestä antaa aivan erilaisen lähtökohdan verrattuna oman ikäryhmän edustajien seuraamiseen ja haastamiseen. On paikallaan huomauttaa, että opettajakin on taidossaan liikkuva toimija opetustilanteessa, jolloin opetusta suuntaavaksi tekijäksi voi muodostua myös hänen *oma halunsa kehittyä lisää*. Tekemisessään taitava opettaja, joka osaa suhteuttaa oman taitonsa vaatiman ajan ja paneutumisen oppilaan sen hetkiseen tilanteeseen, saattaa siis osata tarttua tämän kasvatukseen oikealla painolla ja auttaa oppilasta ponnistamaan hänelle sopivan vastuksen verran kohti sitä mahdollista suuntaa, jonka hän voi ottaa päämääräkseen tai jättää sikseen. Labanin sanoin kasvattajan ei kuulu kasvattaa oppilaitaan niihin suuntiin, niihin muotoihin ja sillä tahdilla, jotka eivät ole heille luontaisia. Kaikki palaa jälleen liikkeen laadun tiedostamisen tärkeyteen inhimillisen toiminnan edellytyksenä.²²⁹

228 Nicolaides 1976, 107–108: "Talent is something that develops, or appears, as you work. - - What is required is the necessary effort. - - They want to run before they can walk."

229 Laban 1926/2011, 73–74.

Ruumis (*body*), ponnistus (*effort*), muoto (*shape*) ja tila-avaruus (*space*) ovat täten ne ainesosat, jotka luovat neliulotteisen opettajan. Lihallinen ruumiini on tietoinen itsestään ja liikkeistään, siitä fyysisyydestä joka siinä vallitsee. Se tarjoaa alustan jolta ponnistaa sekä fyysisiin suorituksiin että henkisiin saavutuksiin, kulkemaan tiloissa sekä mieleni sisällä että ruumiini ulkopuolella ja limittämään omaa toimintaani toisiin, hakemaan kontaktia ja tasapainoa, pyrkimään harmoniaan. Sen muoto muuttuu ajan kuluessa vahvistuessa, rappeutuessa, käpertyessä itseensä ja kurottaessaan ulkopuolelleen, sekä rajoitettuna että vapautettuna, täynnä nyanseja jotka luovat muodon pinnalle murtumia, väreitä ja viestejä. Syntyvät muodot ja niiden ottamat suunnat piirtävät viestejä siihen tilaan, jossa ne vallitsevat ja joka vallitsee niiden sisällä, sisäpuolen muuttuessa ulkoiseksi ja jälleen sisäiseksi liikehännäksi pinnan alla. Suuntana on tasapaino, se riemu, jonka kokee astuessaan jälleen uuden inhimillisen kuolevaisen kontaktin väräjäväälle pinnalle ja antaa itsensä kokea, miten kohdattu liikeimpulssi sulautuu osaksi itseä.

KONTAKTISSA

Edellisissä luvuissa olen pyrkinyt avaamaan, miten sidotussa ja dynaamisessa suhteessa opettaja on siihen yhteiskuntaan, jossa hän toteuttaa pedagogisia pyrkimyksiään niin identiteettinsä kuin persoonansakin kautta ja kannalta. Tarkoituksenani tässä luvussa on kuitenkin paneutua tarkemmin aikaisemmin esittämiini havaintoihin koskien muun muassa yksilön identiteetin liikkuvuutta ja sen eri osa-alueiden välisiä risteyskohtia, kehotietoisuuden harjoittamista sekä kahden yksilön välistä vuorovaikutusta itselleni läheisen aihepiirin kautta. Toisin sanoen annan opinnäytetyössäni oleville sidontakuville ja niiden tausta-ajatuksille sen huomion jonka ne vaativat tarkastelemalla niitä sosiaalisia ja fyysisiä sidoksia, joiden läsnäoloon olen havahtunut niissä yhteneväisyyksissä ja eroavuuksissa, jotka vallitsevat opettajan ja sitojan identiteettieni välillä. Tutkin toisin sanoen niitä sisäisiä mekanismeja, jotka saavat pedagogin harrastamaan bondagea oman henkisen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi.

Luku toimiikin kirjallisena puheenvuorona asiasta, joka on varsin moniulotteinen ja sisältää paljon arvojen ja asenteiden vuoropuhelua niin sitä harrastavien kuin ulkopuolistenkin keskuudessa. Kirjoitan tämän tekstin tarjotakseni yhdenlaisen näkökulman mielipiteitä jakavaan aihealueeseen, yhden tulkinnan monista. Tällöin esille nostetut ajatukset ovat väistämättä asenteiltaan ja arvoiltaan sävyttyneitä ja kumpuavat osittain kirjoittajan omasta henkilöhistoriasta, mikä on oleellista tiedottaa. Tämän luvun tarkoituksena ei ole väheksyä esimerkiksi sitomiseen kytkeytyvää seksuaalista itsensä ilmaisua ja nautintoa, tai kieltää bondagen aktiivista olemassaoloa ja olennaisuutta *kinkykulttuurin*²³⁰ osana, eikä varsinkaan toimia välineenä ketään sitomisesta nauttivaa tai siitä kiinnostunutta yksilöä vastaan. Kyseinen huomio on erittäin tärkeää lukijan ymmärtää tämän varsin ajankohtaisen, kiistellyn ja osittain stigmatisoidunkin taiteenlajin tiimoilta. Tuon tämän luvun teksteissä esille sen todellisuuden ja käytännön, missä itse sitojana ja sidottavana toimin.

Keskusteluun aiheesta liittyy myös köysitaiteilija Tiina 'Tinttu' Henttonen, joka on opinnäytetyöni aktiivinen ja tärkeä taustavaikuttaja. Hän on aikoinaan opiskellut sidontaa Japanissa kolme vuotta ja tehnyt aktiivista työtä kyseisen taidemuodon parissa kymmenen vuotta, toimien muun muassa itse opettajana, esiintyjänä ja valokuvataiteilijana. Hän on myös osallistunut moniin taiteellisiin yhteistyöprojek-

230 Taru Höykinpuro määrittelee "*kinkykulttuuri*" -käsitteen valtakulttuurin antamana niputtavana käsitteenä esimerkiksi sadomasokismille ja fetisismille. Höykinpuro 2006, 163.

teihin kuten Ilona Valkosen maalausnäyttelyyn Forum Boxissa vuonna 2014, sekä butoh-tanssijoiden Ken Main ja Anaïs Bourquin esityksiin. Hänen opastuksellaan olen saanut rakentaa omaa sitojan identiteettiäni, tutustua erilaisiin puoliin itsessäni köysien kautta sekä harrastaa hedelmällistä ajatustenvaihtoa näkemyksistämme sidonnan monimuotoisten käyttötarkoitusten ja siihen kohdistuvien asenteiden suhteen. Keskusteluiden kautta olemme kumpikin vähitellen löytäneet opettaja-opilas-suhdettamme määrittävät tekijät, jotka nykyisin mahdollistavat toimivan yhteistyön ja kunnioituksen kahden omilla tavoillaan erilaisen naisen välillä. Mainitsemani yhteistyö näkyy työssäni olevien valokuvien kautta, jotka on otettu Tintun studiolla. Ajatukset, luonnokset ja perustelut kuvien taustalla ovat omiani, samoin kuin visuaalinen vastuu kuuluu viime kädessä minulle työn tekijänä, mutta Tinttu on omalla tiedollaan ja kuvaajan kokemuksellaan auttanut minua löytämään parhaan mahdollisen lopputuloksen kuvien sisällön välittämiseksi katsojalle. Tähän en olisi välttämättä yltänyt, mikäli olisin pyrkinyt tekemään kaiken yksin. Tulevan opettajan näkökulmasta menettelytapa on mieluisa, sillä toimiessani itse opetustilanteessa tehtäväni on loppujen lopuksi saattaa oppilaiden tiedot ja taidot sille tasolle, että he kykenevät itsenäisesti tarttumaan ideoihinsa ja niiden toteutukseen, mutta silti tarpeen mukaan auttaa heitä saavuttamaan tasoja, joista he eivät joko vielä tiedä tai joihin he eivät yllä omin avuin.

Jotta Tintun läsnäolo työssäni tulisi vielä konkreettisemmin esille, tämä luku toimii perusajatukseltaan myös sidonnan periaatteella. Sitominen on jokaiselle henkilökohtaiseen kokemukseen liittyvä sangen intiimi asia, mutta se on myös aktiivista dialogia toisen ihmisen kanssa yhdessä säädettyjen pelisääntöjen ja molempuolisen luottamuksen ja keskinäisen kunnioituksen äärellä. Tämä dialogisuus näyttäytyy siten, että olen koonnut seuraavat tekstit haastateltuani Tinttua työtäni varten erään sidontapäivän jälkeen, sekä muista yhdessä käymistämme keskusteluista. Näin ollen ajatuksiamme voi lähestyä sekä kahden naisen että oppilaan ja hänen opettajansa välisenä kirjallisena vuoropuheluna, jota on muokannut yhdessä vietetty aika. Tekemäni haastattelu toimii kattavimpana aineistona ja sitä kautta runkona muodostamalleni tekstikokonaisuudelle, mutta joitain osioita on laajennettu selventämään tekemiämme viittauksia, jotka liittyvät huomionarvoisiin teemoihin. Erona perinteiseen haastatteluun on, että kirjoitetun tekstin muoto ei noudattele kysymyksen ja vastauksen vuorottelun perusperiaatetta tai pidä sisällään tutkijan tekemää aineistoanalyysia haastatellun antamasta materiaalista. Vuoropuhelun ideaan liittykin se, että olen pyrkinyt säilyttämään Tintun ajatukset mahdollisimman pitkälti siinä muodossa kuin hän on asiansa itse ilmaissut.

Tintun osuuskien tulkitsemattomuuden ja jonkinasteisen editoimattomuuden perustelun sillä, että vaikka kokisin tuntevani toisen ihmisen hyvinkin läheisesti ja ajatuksemme limittyisivät paljolti samojen arvojen ja ideoiden ympärille, en voi silti koskaan täydellisesti tietää ja näin esittää ymmärtäväni, mitä toinen sanoillaan todella tarkoittaa. Näin ollen on vaarana, että tulkitsemalla tai korostamalla tiettyjä ilmauksia saatan vinouttaa lukijan käsitystä Tintun omasta filosofiasta, joka vallitsee hänen työssään. Tekstissä esiintyvät kursivoinnit ovat haastattelutilanteessa käytettyjä sanallisia painotuksia kirjallisessa muodossa, ja Tinttu on lukenut kyseisen tekstin läpi ennen julkaisua, jolloin hän on saanut vaikuttaa sanojen kirjoitusasuun niin halutessaan. Lisäksi hänellä oli täydet valtuudet lisätä ja poistaa kohtia, mikäli tarvetta oli. Toteutan täten työni johdannossa esitellyn autoetnografisen tutkimusmetodin pääperiaatetta, jonka mukaan tekstissä esiintyvien henkilöiden on saatava nähdä heistä kirjoitetut tekstit, heille on annettava mahdollisuus vaikuttaa ja heidän yksityisyyttään on kunnioitettava.

Tekstikokonaisuus kulkee näin ollen kahden puhujan kautta: sekä minun että Tintun. Kokonaisuus on jaettu teemojen mukaisesti alalukuihin, jotta lukijan on helpompaa hahmottaa niitä aihepiirejä, joista keskustelua on käyty sekä tuomaan esille, mitä asioita sidontaan voi liittyä. Jokainen alaluku alkaa omalla pohjustuksellani, jossa käyn läpi omia ajatuksiani sidonnan tiimoilta koskien opettajana toimimista, sitojana ja sidottavana olemisen eroavia kokemuksia ja niitä syitä, joiden kautta olen itse köysien pariin päätenyt. Tintun osuudet ovat hänen oman näkökulmansa esiintuomista samojen teemojen äärellä, mutta hänen omista lähtökohdistaan käsin. Joihinkin keskustelunosiin olen liittännyt alaviitteitä, oli sitten kyse käsitteestä joka on hyvä avata lukijalle tai lisähuomioksi puhumaamme ajankohtaiseen asiaan. Näistä jokaisen olen hyväksyttänyt Tintulla, jotta ennen käydyt ja tämän jälkeen käytävät keskustelut jatkuisivat samassa luottamuksen ja jakamisen ilmapiirissä kuten tähänkin asti. Sanojen ja ilmausten kunnioittaminen on myös niiden puhujan kunnioittamista.

Ihmisten kesken – sidoksissa olemisen filosofiasta

Tekijä ja hänen köyhtensä

Kiinnostuin sidontaan liittyvästä materiaalista jo 8-vuotiaana, jolloin muistan ensimmäisen kerran hahmotelleeni sidottuja hahmoja piirustuksissani. En osaa sanoa, mistä aivan ensimmäinen kuvallinen tai kirjallinen impulssi kumpusi, sillä tuona aikana pihapiirin lapset muodostivat hyvin tiiviin ystäväpiirin ja ideat ja uudet löydöt lentelivät keskuudessamme suuntaan ja toiseen. Muistan, että juuri jännitys-sarjakuvissa, elokuvissa ja piirretyissä jonkun sidotuksi tuleminen kiinnosti jostain syystä merkittävän paljon: miltä tuntuu, kun oma liikkuminen on rajoitettu, voiko siitä nauttia, miltä tuntuu luovuttaa valta toiselle yksilölle? Ajatus oman vapauden totaalista riistämisestä sekä pelotti että kiinnosti, mikä heijastui leikkeihin tavalla tai toisella joko lelujen kautta toteutettuina valta-asetelmina tai roolileikeissä omaan henkilöhahmoon tehtynä fyysisenä ranteiden sitomisena. Oli myös kiinnostavaa koettaa piirtää sidottu ihminen, joka hyvin usein oli nainen joko odottamassa pelastamista tai jonka piti itse keksiä keino päästä irti köysistä. Teini-iässä uteliaisuus sai myös seksuaalisia sävyjä, jolloin ajatus dominoivasta partnerista kiehtoivat ja konkreetisoitui sidontaa sisältävissä fantasioissa. Pienellä paikkakunnalla ei tosin koskaan ollut mahdollisuutta toteuttaa sitomiseen liittyvää toimintaa muuten kuin lapsena leikeissä tai myöhemmin nuorena teatterilavalla esiintyessä, mikäli se kuului asiaan.

Nykyään toimin itse pääsääntöisesti sitojana, mistä olen jokseenkin yllättynyt. Toisaalta on ollut vaikuttavaa huomata, kuinka paljon ylipäättään nautin aktiivisemmaksi miellettyä osapuolena olemisesta sidontatilanteessa, vaikkakin kyseistä mahdollisuutta ollut ennen ajatellut. Sitomisesta on itse asiassa tullut itselleni sekä meditaation että kädentaitojen kehittämisen väline. Meditatiivisuus osoittautuu esimerkiksi ajantajan katoamisena, mikä on luovassa työssä tuttu ilmiö. Millään muulla ei ole merkitystä sen hetken jälkeen kun avaan köysinipun ja käteni saavat koskettaa pehmennyttyä, öljyttyä hampppua mieleni keskittyessä opittaviin solmuihin ja sidontakuviuihin. Toisekseen voi mainita, että vaikka seksuaalisuus on edelleen aktiivinen osa aikuisuuttani, mikä vaatii huomiomista esimerkiksi opettajana toimiessa kun ajatellaan kasvattajan ulkomuodon sisältämiä sosiaalisia merkityksiä, ei seksuaalista halua koskaan ilmene käsitellessäni köysiä ja toista ihmistä. Sille ei yksinkertaisesti ole sijaa ajatuksissani silloin kun aistimukseni ja keskittymiseni rajautuvat sekä köyhteen että sidottavan

ihmisen ruumiinkieleen, vartalon mittasuhteisiin ja terveydelliseen hyvinvointiin. Suhtautumisen muuttuminen tältä osin - jos verrataan teini-iän fantasioita aikuisuuden käytäntöön - voi tosin johtua siitä, että luodessani uudelleen yhteyden köyteen olinkin se, joka käsitteli köyttä enkä se, joka niillä sidottiin.

Oleellinen huomio sitojan identiteettini rakentumisessa on toki myös se, kenen alaisuudessa taitojani harjoitan. Kyseinen ilmiö liittyy hyvin vankasti miltei kaikkien oppimiseen liittyvään toimintaan, mikä taiteellisessakin työskentelyssä näkyy konkreettisesti: opin tekniikan, mutta samalla minun täytyy tiedostaa myös mitä taustoja siihen liittyy, millaisia kytköksiä sillä on sen ympärillä oleviin muihin tekniikoihin ja mihin suuntaan oppimani taidonala on menossa. Lisäksi toisinaan sanotaan, että eri opettajien alaisuudessa opiskelu vaikuttaa monesti tekijään, ja luulen, että oma tapani lähestyä sitomista ja omaa rooliani siinä olisi merkittävästi erilainen mikäli olisin luonut yhteyden sellaiseen opettajaan, jolla olisi Tinttuun verrattuna aivan erilaiset lähtökohdat – esimerkiksi sadomasokismiin tai selkeämmin seksuaalisuuteen liittyvät. En välttämättä olisi edes tarttunut köyteen. Tiedostan toisin sanoen sen liikkuvuuden, joka vallitsee köyden kattamissa molemminpuolisissa tunne- ja mielentiloissa: joskus huomaa sidottuna olemisen herättämien tuntemusten eroavan selkeästi niistä, joita koen sitoessani toista tai itseäni. Eroavuudet saattavat nousta esiin jo yksinkertaisesti siitä, millä tavalla olen fyysisesti ja henkisesti kosketuksissa sekä köyteen että mahdolliseen toiseen osapuoleen – koenko esimerkiksi itseni tilanteessa aktiivisempänä vai passiivisempänä osapuolena, olenko tasavertainen, dominoiva vai tietoisesti toisen käsiin heittäytyvä, vai onko tilanne jotain aivan muuta. Tilanteeseen vaikuttaa myös se, onko kyseessä oppimistapahtuma, kahdenkeskinen intiimi hetki, kuvaustilanne tai spontaanisti aloitettu lyhyt stressinpurkutilanne. Tiedostan myös sen, että mainitsemani tunne-erot ja -yhtäläisyydet ovat hyvin henkilökohtaisia, jolloin yhden henkilön kokemus voi erota täysin toisesta. Aloittaessani sidontaharrastuksen sitojana yllätyinkin eritoten siitä, että löysinkin itsestäni puolen, jonka olemassaololle en ollut aiemmin suonut ajatusta, mutta joka onkin yhtä oleellinen osa minua. Se silti antaa edelleen hengitystilaa minussa kauemmin vallinneelle herkkyydelle hakeutua solmujen toisellekin puolelle.

[Tinttu]

Miellän itseni köysitaiteilijaksi, mutta lähtökohtaisesti vieroksun sanaa 'taiteilija'. Ehkä enemmän voisin sanoa olevani jonkinlainen köysifetisisti²³¹. Minulle köysi fetissinä ei ensisijaisesti tarkoita seksuaalissävytteistä mieltymystä, vaan muunlaista hyvänolon lähdeä. Se tarkoittaa minulle sitä, että pidän köydestä. Pidän köyden tuoksusta, eri köysimateriaaleista, ja siitä, että köysi on työkaluna yksi vanhimmista ihmisen käyttämistä työkaluista. En välttämättä tarvitse mallia nauttiakseni köydestä ja sen ominaisuuksista; tämä on kuitenkin vain jos puhutaan materiaalisesta köydestä.

Ajatuksellisesti minua kiinnostaa ja viehättää todella paljon sidosten ja vapauden vaihtelu, niin sanottu vapauden illuusio, joka vallitsee keskuudessamme. Olemme tottuneet ajattelemaan, että yhteiskunta jossa nyt elämme on hyvin vapaamielinen, ja että olemme yksilöinä vapaita toteuttamaan omaa tahtoaamme ja itseämme. Emme kuitenkaan ole koskaan vapaita. Olemme aina sidoksissa asioihin: lähimmäisiimme, kulttuuriimme, kehomme rajallisuuteen, vaikka mihin. Viime kädessä olemme sidoksissa myös siihen, että kaikki mitä teemme tulee aina jossain muodossa meille takaisin. Ajattelen, että olemme sidoksissa maailmaan ja maailma on sidoksissa meihin henkisen hyvinvoinnin kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että henkinen hyvinvointimme ohjaa niitä ratkaisuja, joiden kautta vaikutamme asioihin ympärillämme. Voimme ajatella, että ihmislaatuja ja näin ollen energialaatuja on tässä maailmassa kolmenlaisia: hyvyden, intohimoisuuden ja tietämättömyyden laadut. Me olemme sidoksissa näihin laatuihin: teen sitten hyvin tai huonosti, teen itsekkäästi tai vastaavasti, niin mielestäni kaikki tekemämme toiminta heijastuu tähän maailmaan, ja lopulta sitä kautta meille takaisin. Toisin sanoen olemme todellisuudessa erittäin sidottuja.

Taiteentekijänä koen olevani tietyllä tavalla boheemi, eli en välttämättä aina pohdi asioita kovin syvällisesti vaan teen ne enemmän intuitiivisesti. Tosin, jos tulkitsemme esimerkiksi valokuvateoksiani, voi katsoja huomata, etten halua rajoittaa yhdenkään ihmisen potentiaalia tässä maailmassa. Päinvastoin: minä nimenomaan haluaisin ja soisin, että ihmiset vapautuisivat omista sisäisistä vankiloistaan,

231 Höykinpuron mukaan *fetissi* on "eroottisesti virittävä" asia, joka toimii tärkeänä kiihokkeena yksilölle. Fetissin voi tosin mieltää myös kiintymyksenkohteeksi, jonka ei tarvitse olla seksuaalissävytteinen ollakseen emotionaalisesti tärkeä, kuten Tinttu sen osoittaa. Höykinpuro 2006, 162.

jotta he voisivat vapaasti toteuttaa omaa sieluaan, älykkyyttään ja kykyjään. Sitä kautta ihmiset pystyisivät antamaan sen parhaan minänsä yhteiskunnalle, jonka jälkeen se hyvä tulee taas takaisin. Eli kaikki kiertää. Toki on huomionarvoista todeta, että itse olen toiminnan ihminen, eli inhoan kiristäviä vaatteita ja korkokenkiä – oikeastaan kaikkea joka on minun ja toiminnan välillä. Tällöin lähtökohtaisesti kuvateksti toista ihmistä ei minulla ensimmäisenä ole mielessä se, että laittaisin hänen ranteensa kiinni, koska kädet ovat hyvinkin toiminnallinen elementti meille. Kädet ovat tärkeämmät kuin varpaat. Näin ollen en mielelläni sido niitä asioita, joilla me yksilöinä toteutamme omaa toimintaamme. Toki sidon käsiä ja laitan köysiä niin tiukalle, ettei toisen vartalo liiku milläkään, sillä sekin kuuluu työhöni, mutta se ei ole sitä, mitä minä ensimmäisenä haluan tehdä. Enemmän haluan kaivaa ihmisten salaisia supersankareita esiin. Näin tarkasteltuna tapani tehdä bondagea poikkeaa hyvin oleellisesti siitä, millaiseksi bondage yleensä mielletään.

Opiskellessani sidontaa Japanissa toimin useamman eri opettajan alaisuudessa ja lisäksi olin töissä heille klubilla. Tätä kautta he tietenkin opettivat minut tietynlaiseen kauniin naisen ja tuotteliaan esiintyjän rooliin, mikä on ihan ymmärrettävää – ei kaupallisuus ole paha asia tässä maailmassa. Yleisön haluamien asioiden tarjoaminen heille tietoisesti ei minun mielestäni ole väärin. Tärkeämpi lähtökohta on se, että japanilainen kulttuuri toimii äärimmäisen kunnioittavasti jäseniään kohtaan, mikä osoittautuu toisen ihmisen huomioimisessa arjessa. Tämä näkyy esimerkiksi niissä todella runollisissa ja kauniissa eleissä ja teoissa, joiden kautta toiselle ihmiselle tulee kunnioitettu ja arvostettu olo, kuten henkilön nimen perässä käytettävissä muodollisessa päätteessä '*san*'. Kyseinen arvostava asenne ihmisen omaa reiviä ja omaa itseään kohtaan oli tietysti minussa jo valmiina saapuessani Japaniin, mutta koen toki, että kokemukseni siellä myös vahvistivat sitä. Toki jokainen eletty päivä muokkaa meitä, ja olemme menneisyytemme summa, sekä tietysti vieraan kulttuurin keskellä nousee samanaikaisesti esiin turhautuminenkin joihinkin kulttuuriristeymäkohtiin, joiden kautta syntyy vastareaktioita: menin myös aika vahvasti vallalla olevia esimerkkejä vastaan.

Edellä mainittu ei kuitenkaan oleellisesti vaikuttanut siihen, miten minun sidontatapani muodostui siksi mitä se nykyisin on. Siihen vaikutti ensisijaisesti ensimmäinen mallini, joka lähestyi sidontatilannetta niin vahvalla arvostuksella antaessaan kehonsa minun käyttööni, ettei minulla enää ollut vaihtoehtoja tulla alaspäin omassa tekemisen tasossani: hän loi kunnioituksen työhöni. Ensimmäisen kokemuksen ollessa niin fantastinen osoitus todella syvästä ystävänrakkaudesta koin, ettei saavutetulta polulta ollut enää paluuta. Tilanne tuolloin oli siis se, että

äärimmäisen hyvä ystäväni poti ahtaanpaikankammoa ja paniikkihäiriötä, ja jostain syystä halusin juuri hänet mallikseni. Minä tiesin hänen tilastaan ja hän myös muistutti siitä kun pyysin häntä mallikseni, sillä riskit vastoinikäymiselle olivat hänen kohdallaan selvästi olemassa, kun otetaan huomioon miten toisen liikkuvuutta voidaan sidonnassa todella rajoittaa. Lisäksi meillä oli muita ihmisiä ympärillämme, koska kyseessä oli opetustilanne jossa meitä oli noin viisi paria opettelemassa opettajan vastuulla. Silloin tiedostaa myös sen, millä kaikilla tavoilla yksilö voi kohtaamisen saamisen mahdollisuuden kokea: tapahtuessaan julkisesti kohtaukset eivät ole pelkästään epämiellyttäviä, vaan ne ovat myöskin noloja kantajalle itselleen, koska niitä ei pidetä pärjäävän ihmisen piirteinä. Tämä on kaiken ydin: kun ihminen muistuttaa minua hänen heikkouksistaan, mutta haluaa silti antaa itsensä minun käsiini, on tuona hetkenä annettu luottamus korvaamattoman arvokas asia. Oletusarvoisesti me ihmiset kunnioitamme toinen toisiamme, mutta kun itse tiedostaa, kuinka tärkeää se todella on, ja kuinka syvälle koskettava sosiaalinen sidos se minulle itselleni on yksityishenkilönä, niin väitän, että mallini opetti minulle sen ihmisen kunnioituksen tason, joka näyttäytyy omassa nykyisessä sidontatyössäni.

Bondage, shibari, kinbaku – lähelle pääsemisen nyansseista

Kanssatekijän kunnioittaminen niin sidottavana kuin sitojanakin on hyvin oleellinen taso, joka jokaisen sitojan ja sidottavan on hyvä ymmärtää. Ihannetilanteessa sidottavaksi tuleva yksilö ei ole pelkkä kasvoton suoritus vaan ihminen, jota on kohdeltava hänen ansaitsemallaan arvolla ja jonka hyvinvoinnista on huolehdittava koko sitomistilanteen ajan. Kuitenkin tässäkin asiassa vallitsee jonkinasteisia näkemys- ja kokemuseroja, mitkä näyttäytyvät jo siinä, että samasta asiasta voidaan puhua erilaisilla käsitteillä, jotka kantavat sisällään erilaisia painotuseroja. Yleisesti harrastajien keskuudessa puhutaan shibarista, kinbakusta ja bondagesta, ja moni sitoja on käsittänyt niiden olevan jokseenkin erilaisia keskenään. Tämä osaltaan vaikuttaa ei pelkästään siihen varovaisuuteen, miten esimerkiksi itse asiasta puhun tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, mutta myös siihen, miten toiset voivat asiaan suhtautua kun puhutaan sidonnasta. Puhuttaessa *bondagesta*²³² eli sidonnasta ihmisten ensimmäinen reaktio kuvastaa toisinaan hyvin selkeästi, missä kontekstissa he ovat asian olemassaolosta kuulleet aiemmin - saati ovatko he edes tietoisia kyseisen ilmiön olemassaolosta. Kuten työni ensimmäisessä esseessä tuli esille, ihmiset oppivat hahmottamaan asioiden sisältöjä ja niiden välisiä yhteyksiä ajan saatossa muotoutuvien käsitteiden kautta, jolloin väistämättä tietyillä käsitteillä luodaan tietynlaisia mielikuvia ja asiayhteyksiä, jotka taasen muovaavat ihmisten käsitystä puhutusta ilmiöstä joko uuteen suuntaan tai jopa vahvistavat jo olemassaolevia asenteita.

Asenteellisuus ja arvot, kuten myös sivistystaso ja tiedollinen uteliaisuus, tulevat konkreettisesti esille niissä sanavalinnoissa, joita yksilö käsittelemänsä asian tiimoilta käyttää, kuten myös niissä tavoissa, miten keskustelun toinen osapuoli käytettyihin käsitteisiin suhtautuu. Toimintaan liittyy tällöin aiemmin mainitun kontakti-improvisaation toimintaperiaate: tarjoamme käsitteillä toisillemme impulsseja, jotka otetaan vastaan ja ne saavat aikaan reaktion. Sidonnan kannalta aiheutan siis osaltani erilaisia reaktioita riippuen siitä, käytäntö aiheesta puhuessani sanaa 'sidonta', 'bondage', 'shibari', vai 'kinbaku', aivan samalla tavalla kuin puhuessani vaikkapa piirtämisestä 'luonnosteluna', 'piirtotaiteena', 'meditatiivisena kynäkäyttönä' tai muuna vastaavana johdattelen sitä tapaa, miten asiasta keskustellaan.

232 Höykinpuro määrittelee bondagen englannin kielestä peräisin olevana "sitomista" tarkoittavana terminä, ja huomioi bondagen taiteenlajina, jonka parissa toimiminen ei ole pelkästään seksuaalista, vaan myös meditatiivista, mikä vastaa tämän luvun pääteemaa. Höykinpuro 2006, 160.

Kielellisten määritteiden pyörittely vaikuttaakin ei pelkästään siihen, millä tavalla asioista puhuu, mutta myös siihen, miten toista yksilöä lähestyy. Toisen rajojen ymmärtäminen ja niiden kanssa toimiminen on haasteellista mutta myös palkitsevaa, mikä konkreettisella tavalla osoittautuu myös köyden kanssa toimiessa. Tässä mielessä sidonnan harrastaminen on itselleni elintärkeää jo ammatillisestakin näkökulmasta, kun ajatellaan toteamusta, jossa taideopettajan kuvaillaan niin sanotusti *tulevan iholle*: taidon opettaminen on intiimi tapahtuma, jonka tärkein päämäärä on kasvattaa ymmärrystä niin opittavasta asiasta kuin kanssaihmisistään. Toisin sanoen päästessäni itse olemaan toisenlaisessa roolissa jonkun toisen ihmisen kanssa, eli oppilaana, jonka opettaja tulee fyysisestikin omalle iholleni, antaa kokemus itselleni keinon pitää yllä kasvatusfilosofiaani erilaisesta näkökulmasta. Tosin yhdessä tekemisen kannalta nousee myös kysymys, miten aktiivisena tai passiivisena kukin osapuoli sitomistilanteessa todella toimii ja millaista osallistumista esimerkiksi sitoja sidottavaltaan odottaa.

Kuten aiemmin mainitsin, kokemukseni sitojana ja sidottavana olemisesta vaihtelevat. Olen esimerkiksi huomannut, että tullessani sidotuksi suosin käteni sitomista kiinni, koska se rauhoittaa. Se voi johtua omasta vahvasta tarpeestani tehdä asioita jatkuvasti käsin. Toisin sanoen käsien vapaaksi jättäminen ei tarjoaisi itselleni sellaista mielentilaa, jossa voisin olla hetken tyystin tekemättä mitään: en kykene rauhoittamaan itseäni käteni ollessa vapaina. Toisekseen pidän vastuksen tunteesta, niin henkisestä kuin fyysisestäkin, mikä taasen kohdistuu niin köyden tiukkuuteen kuin myös tapaan, jolla toivon, että itseäni sidotaan: haluan tuntea oman kehoni rajat selkeästi ja koettaa, pääsenkö niiden toiselle puolelle. Tästä johtuen työssäni olevat valokuvat ovat myös tietyllä tavalla henkilökohtainen kartoitus siitä, millaiseen sidontaan oma kehoni eniten tuntee vetoa. Lopputulos oli hyvin kiintoisa: vartaloni hakeutuu kaikista mieluiten roikotusten pariin. Edellisessä esseessä kuvailtu liikkuminen köysien varassa asetti minut tilanteeseen, jossa pääsin toteuttamaan haluani olla dynaamisessa liikkeessä. Saamani vastus tuli tuolloin oman vartaloni painosta ja notkeudesta sekä erilaisten liikeratojen kokeilusta köysien antamien mahdollisuuksien kautta. Kiinnekohtana toimiva teräsrengas antoi toki huomattavasti lisää mahdollisuuksia tutkia, millä tavoilla vartaloni hakeutui kontaktiin köysien kanssa ja toteutti ilmassa tapahtuvaa liikettä. Sitävastoin ensimmäisen esseen staattisen roikotuskuvan ottaminen toi ilmi, että vaikka edelleen nautin ilmassa olemisesta ja pidin siitä kuinka jouduin hakemaan jatkuvasti lihastasapainoa kohdalleen pysäköseni asennossa, kokien jälleen kerran fyysistä vastusta, koen liikkeessä olemisen pysäytettyä asentoa kiintoisampana ja itselleni luontevampana.

Ensimmäisenä on todettava, että *bondage* on *geishan* kaltainen hiukan niputtava käsite, jonka me länsimaalaiset olemme luoneet hakiessamme ymmärrystä itsemme ja meille vieraan kulttuurin välille. Silti kyseinen käsite on mielestäni todella pätevä. Tärkeämpää on, että ymmärrämme länsimaalaisten olevankin kulttuurisesti erilaisia verrattuna japanilaiseen kulttuuriin. Emme voi täysin ymmärtää kyseisen kulttuurin sisältämiä nyansseja, kuten kuinka joku jaksaa kaksi tuntia ihastella teeseremoniatekuppia, teen väriä ja sen tuoksua, kun me länsimaalaisina olisimme juoneet jo aika monta teekupillista ja lähteneet tekemään jotain muuta sen jälkeen. Bondage on siis tavallaan väärinkäsityksen tuote.

Kinbaku ja shibari taas tarkoittavat aika lähelle samaa, mutta niiden välillä vallitsee oleellinen nyanssiero koskien sitä, miksi asiaa tehdään. *Shibari* tarkoittaa yksinkertaisesti '*sitoo*'. Sillä ei välttämättä tarkoiteta klassisessa merkityksessä kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, mikä tapahtuu sidonnassa, vaan itse tekemistä, kun taas *kinbaku* sisältää tunnelatauksen kahden ihmisen, eli sitojan ja sidottavan, välillä. Minulle on paljon opetettu, että mainittu lataus ja tunnetila olisi eroottinen, mutta luulen tässä enemmän olevan kyseessä oikeanlaisten sanojen puute. Kahden kulttuurin välillä ei siis löydetä sopivia sanoja kuvaamaan sitä mitä koetaan, mikä on johtanut lopulta käsitteiden yksinkertaistamiseen. Mikäli yhteiset sanat löytyisivät, olisi tämä merkitysero selkeämmin selitettävissä, ja epäilen, että se tuskin on erotiikka länsimaaisessa mielessä käsitettynä.

Tietenkin asiaan vaikuttaa kysymys siitä mikä on eroottista, kun kyseessä hän on todella laaja käsite. Erotiikka ei ole pelkästään mahdollisimman nopean kliimaksin hakemista, laukeamista, ja sitten siirtymistä eteenpäin asiasta toiseen. Erotiikkahan tarkoittaa myös paljon kaikkea muuta: kaipuuta, rakkautta, läheisyyttä, ihailua ja syleilyä, miltei kaikkea mikä liittyy ihmisten välisiin tunnesiteisiin. Tämä käsitteen yksipuolistuminen näkyy hyvin selkeästi yhteiskuntamme yliseksualisoitumisessa: nykyisin todella paljon törmää siihen ajatukseen, että kaiken pitäisi olla vain sykähdyttävän kiiltävää, jonka jälkeen siirrytään suoraan aktiin. Kaikki makustelu on toisin sanoen onnistuttu leikkaamaan pois, ja siten asiasta on muodostunut vain tietynlainen äkkisuoritus. Nyt puhun ihan kaikesta, lähtien ruuan syömisestä kaikkiin muihin elämän osa-alueisiin, joihin tämä ilmiö ulottuu. Japanissa taas vastakohtaisesti vielä osataan makustella paljon enemmän asioilla, mikä näkyy esimerkiksi käsitteessä "*aware*". *Aware* tarkoittaa mentaalisesti hyvin kivuliasta hetkeä, jolloin katsoja näkee jotain äärimmäisen kaunista ja samalla

ymmärtää, että koettu kauneus on läsnä vain ja ainoastaan siinä hetkessä, ja kohta se on ohi²³³. Mekin tiedostamme ja tajuaamme tämän silloin kun asia selitetään meille, mutta toisin kuin japanilaisilla meillä ei lähtökohtaisesti edes ole vastaavanlaista käsitettä tälle asialle. Sama asia tapahtuu kinbakun ja shibarin välillä - niiden ero on juuri näin iso. Shibari voi olla teknillisesti taidokasta, systemaattista, armeijallista ja suorastaan nerokasta sidontaa, mutta se ei välttämättä tarkoita, että ihmisen sielussa tapahtuisi mitään sinä aikana, kun taas kinbaku voi olla ihan mitä tahansa teknisesti vaatimatonta sidontaa, koska itse sidontasuorituksella ei ole mitään merkitystä, vaan oleellista on siinä muotoutuva lataus, joka tapahtuu ihmisen mielessä, sydämessä ja kehossa. Toisin sanoen voin tehdä shibaria mallinukelle, mutten koskaan kinbakua.

Nämä lähestymistavat voivat tosin olla limittäinkin, eli opettelen shibariteknikoita itseäni varten jonkun opettajan johdolla, mutta samanaikaisesti ymmärrän mallin kokevan saman tilanteen jännittävänä ja ihanana. Optimaalisinta japanilaisen kulttuurin näkökulmasta kenties olisikin, että tehdessään kinbakua sitoja olisi shibaritaiteilijana niin hyvä, että hän voi tilanteessa keskittyä itse kinbakuun. On äärimmäisen vaikeaa keskittyä shibariin, jos sidontatilanne on todella kinbakutilanne: on vaikea olla välittämättä toisen ihmisen tunteista ja keskittyä vain solmujen esteettiseen ja tekniseen toteutukseen omien mieltymysten mukaan. Oman hyvinvointini kannalta on kuitenkin tullut tarpeelliseksi määritellä tarkkaan, kenelle teen kinbakua ja kenelle shibaria, sillä se momentti kun sidotaan on parhaimmillaan jotain niin pyhää kun ihmiset kohtaavat salaisuutensa, pelkonsa ja toiveensa, että siinä väistämättä antaa itsestään jo hyvin paljon. Tämä johtuu siitä, että itse lähestyn sidontaa rakkautena ihmisyyttä kohtaan. Minulle se ei ole mitään muuta kuin rakkautta, mistä johtuen en koskaan sitoisi ketään rangaistukseksi. Tästä syystä loukkaannun joka kerta, kun ihmiset vitsailevat ympärilläni siitä, että minä rankaisisin heitä sitomalla kun he eivät osaa käyttäytyä. Toki ymmärrän sen vitsin ja haluaisin itekin naureskella sille, mutten kykene siihen, koska taustallani on todella vaikuttavia hetkiä ollessani ihmisen kanssa kahdestaan tekemässä sidontaa. Niistä kokemuksista saadut tunnetilat itkuineen, nauruineen ja vapautumisen kokemukseen ovat minulle niin arvokkaita, että tuntuu itseäni halveeraavalta kun kyseinen asia sotketaan siihen väkivaltakuvastoon, jonka kautta jotkut ovat oppineet sitä katsomaan. Tässä mielessä hävettääkin oma länsimaalaisuus. Voi vain ihmetellä, minkä vuoksi asiat ovat menneet näin rajuiksi, kun asioista saataisiin ehkä syvempi

233 Kyseinen käsite on olemassa myös muodossa "*mono no aware*".

merkitys esiin ja enemmän irti tehtäessä vähän vähemmän ja vähän maltillisemmin, kuunneltaessa sielua ja sydäntä hiukan enemmän. Vähän enemmän awarea elämään ylipäättään. Sanoisin, kun ajattelen niitä tilanteita joihin köysi on minut vienyt tai vastaavasti niitä ihmisiä joita köysi on luokseni tuonut, etten ikinä ole päässyt näin lähelle ihmistä, kuin mitä köyden ollessa läsnä niissä hetkissä.

Tämän asian kannalta aktiivisuuden ja passiivisuuden vaihtelu sidonnassa onkin hyvä kysymys, koska ennako-oletuksena on monesti, että sitoja on aktiivinen *sitoja*, ja sidottava on vain passiivinen *sidottava*. Lisäksi alkulähtökohta on kotoisin kulttuurista jossa vallitsevan asenteen mukaisesti herroja totellaan. Tätä kautta on muodostunut tilanne, jossa olen hakenut hyvin paljon vanhemmasta ja vanhoillisemmasta kulttuurista tekniikan ja asian aivan toisenlaiseen kulttuuriin, jolloin törmäyksiä syntyy väistämättä. Japanissa ei välttämättä olisi pidetty esimerkiksi siitä, että sidottava kokeilee itse niitä köysiä joita käytetään, kun taas täällä mallit tekevät ensimmäisenä nimenomaan sitä. Olemme täten kulttuurisesti jo eri lähtökohdassa, minkä vuoksi myös työskentelytapojeni täytyy mukautua niihin tilanteisiin, joissa toimin. Haluaisin sidottavan olevan hyvinkin paljon aktiivisempi kuin mihin on totuttu, esimerkiksi kuinka hän ottaisi asennon valmiiksi ja minä sitoisin hänet siihen, verrattuna passiiviseen odottamiseen, jossa toisen osapuolen ajatellaan tekevän kaiken. Toisekseen minulla on useitakin malleja, jotka tietävät paremmin kehonsa ja psyykeensä ääriarajat, ja he kannustavat minua hakemaan niitä heidän kanssaan. Tämähän tietenkin vaatii äärimmäistä yhteistyötä mallin kanssa, koska tällöin minä en ole se kannatteleva voima, joka vie mallin sille matkalle, vaan minä olen vain mallin tukena hänen matkallaan.

Kyseinen toimintatapa on myös minulle sitojana mieltäisempi, mutta hyvin mielelläni myös sallin ihmisille asettumisen minun armoilleni, jolloin minä kannattelen heitä tilanteen läpi. Vahvana ihmisenä tiedän, kuinka jokainen meistä kaipaa joskus sitä, että saa vain olla ja joku toinen kantaa vastuun sillä hetkellä. Japanissakin puhutaan todella paljon siitä kuinka ihmisten odotetaan tekevän pitkiä työpäiviä ja olevan hyvin aktiivisia ja tuotteliaita, jolloin ollessaan perinteisen bondagen mukaan köysissä yksilö on riisuttu tästä hyödyksi olemisesta. Ei kovin moni ole hyödyksi kenellekään sidottuna. Silloin vain ollaan, ja se itse oleminen on tärkeää. Meidän kulttuurille ja aikakaudelle on parasta lääkettä olla olematta hyödyksi koko ajan. Kun nauttii ja hengittää ja vain *on*, niin silloin huomaa, kuinka pienetkin asiat tulevat merkityksellisiksi, kuten jokaisella hengenvedolla kehoa kiristävät köydet. Kuinka voi tuntea aivan erilaisella tavalla veren kuohunnan verisuonissa ja kehon puutumiset, sekä levottomuuden ja ajatusten vilinän. Par-

haassa tapauksessa nämä asiat lakkaavat olemasta hetkellisesti, ja jopa sekunti tai pari on pitkä aika ihmiselle päästä eroon omasta levottomuudestaan.

Rauhoittuminen tapahtuu myös sitoessa. Minun on pakko hidastua kun sidon, koska minun on pakko kunnioittaa sidottavaani - ihan senkin vuoksi, että voin tehdä köysillä vahinkoakin, mikä ei ole toivottavaa.²³⁴ Tilanteen vaatima kunnioitus lähtee tosin jo siitä, että olen fyysisesti niin paljon lähempänä toista kuin mihin suomalaisina olemme yleensä tottuneet: sitoessani tulen puolen metrin läheisyyteen mallista, ja silloin olen jo liian lähellä oman kulttuurimme merkityksiin nähden, joten minun on pakko kunnioittaa sidottavaani ihan eri tavalla. Jos en ole pessyt hampaita niin yritän olla hönkimättä häneen päin, pidän huolta että köydet eivät osu hänen naamalleen, tai vastaavasti yritän varoa etten vahingossa nipistä toista. Näistä asioista voi tietenkin kärsiä kun sidotaan, eivätkä ne ole pahoja asioita, mutta jos näitä häiriötekijöitä on liikaa ei ihminen enää pysty keskittymään itse sidottavana olemiseen, mikä vie pohjan tilanteen tavoitteilta. Tietysti itsellenikin tekee todella hyvää, että arjen kiireiden keskellä on pakko ihan eri tavalla hengittää ja huomioida toinen, olla läsnä ja hidastaa kaikkea ympärilläni. Tämän vuoksi en pidä siitä, että minulla on paljon yleisöä katsomassa kun sidon. Toisaalta, joskus ollessani kiukuspäissänä olen pyytänyt tulla sidotuksi todella haastavaan asentoon ja roikutetuksi todella korkealla, ja päässyt alas vasta kun raivo on laantunut. Sidonnan ei siis tarvitse olla vain lempeää kanssaoloa ja henkilökohtaiseen valaistumiseen pyrkimistä, vaan se saa olla myös negatiivisten tunnetilojen purkamista. En ole vielä keksinyt elämäneluetta, johon köysi ei symbolisoisi todella vahvaa sidettä.

234 Sidonnan lyhyt ohjeistus:

1/ Asianmukaiset varusteet: ei käytetä huonosti soveltuvia materiaaleja kuten ohutta silkkinauhaa. Soveltumaton sidontaväline tekee vahinkoa sidottavalle, mitä on ensisijaisesti vältettävä.

2/ Sidontaan on hyvä tutustua rennossa tilassa, jossa tuntee olonsa levolliseksi ja turvallisiksi. Näin vältetään liika jännittäminen, joka voi vaikeuttaa sitojan ja sidottavan välistä kontaktia.

3/ Köydet eivät saa missään tapauksessa estää verenkiertoa ja somujen sitomisessa on vältettävä ihmiskehon herkkiä alueita kuten niveliä. Lisäksi solmuja ei kannata tehdä valtimokohtien tai lihasten päälle, tai rintalastan ja selkärangan päälle (etenkään jos malli seisoo/kävelee).

4/ Sitojan on jatkuvasti tarkkailtava sitoessaan sidottavan hyvinvointia kuten tämän ihon lämpötilaa, ja sidottujen raajojen puutumista (raajoja kannattaa liikutella mahdollisuuksien mukaan).

5/ Sakset tai veitsi on aina pidettävä käden ulottuvilla hätätilanteita varten. Lisäksi sidottua ei saa ikinä jättää yksin ilman valvontaa.

ks. Höykinpuro 2006, 154.

Miksi sitoa – pohdintaa ihmisyydestä

Muistan olleeni kolme viikkoa pistoksissa vain siitä syystä, etten löytänyt kiireiltäni mahdollisuutta päästä köysiin käsiksi. On hyvin kiintoisaa tiedostaa, miten vahvasti tähän toimintaan voi addiktoitua: ensin saa taktiilisen kokemuksen köyden kuitujen ja tiukkuuden kautta, minkä jälkeen havaitsee eräänlaiset henkiset painaumat joita on saanut. Toisin sanoen vartalossaan muistaa sekä sen, miltä köysi tuntui että sen hyvänolon tunteen joka siitä kumpusi, ja lopuksi sen pariin hakeutuu yhä uudelleen. Asiaa voi verrata taiteen tekemiseen: taiteilijan luovassa tilassa saavuttama flow -kokemus on voimakas henkinen opiaatti, joka ajaa tekijän paneutumaan teoksiinsa ja taitoihinsa suorastaan vimmaisesti – tai vastaavasti pedagoginen onnistumisen tunne kykenee kannattelemaan taideopettajaa läpi monen viikon. Vastaavanlainen henkisen mielihyvän kokemus on myös esillä kun puhutaan sadomasokismin harrastamisesta²³⁵. Tosin seksuaalisuuden ylikorostuneisuuden aikakaudella s/m -toiminnan²³⁶ henkisen hyvänolon tavoittelu ja ihmisten keskinäinen huolenpito saattaa välillä unohtua keskusteluista. Itseni kohdalla ilmiön huomaa monesti keskustellessani omasta suhteestani sidontaan, etenkin koettaessani selittää sitä henkilölle, joka joko ei ole asiaan sen syvemmin tutustunut tai on oppinut yhdistämään sitomisen seksuaaliseen s/m-toimintaan. Kärjistetyksi ajatellen sadomasokismikuvastoon liittyvä länsimainen yliseksualisoituminen on toisin sanoen yksi niistä vallalla olevista ajatusrakenteista, representaatiojärjestelmistä, joiden kautta moni länsimaaisessa kulttuurissa elävä oppii kyseistä ilmiötä ensimmäisenä tarkastelemaan – kirjoittaja mukaanlukien. Tässä tekstissä viittaamani Taru Höykinpuron toimittama teos *Ki-vun kauneus* antaakin äänen myös niille, joille sadomasokismin harrastaminen on muutakin kuin seksiin liittyvää nautinnonhakemista: se voi olla muun muassa voimauttava persoonaa tai identiteettiä eheyttävä kokemus tai taiteellisen työskentelyn väline.

Opettajana toimimisen näkökulmasta tarkasteltuna kyseinen sosiaalinen käsitteiden yksipuolistuminen onkin haastava asia, kun otetaan huomioon mahdollisuus siihen, että oppilaat, kollegat tai vanhemmat saavat sidontaharrastukseni selville ja kukin taho olisi oppinut käsittämään sen edellä mainitulla kärjistetyllä tavalla. Toki asioista kuuluu puhua ja tähänkin vaikuttaa pitkälti se, miten asiaa keskustellaan, aivan kuten kirjoittaessani pyrin jatkuvasti pitämään huolen siitä,

235 Yuri Höykinpuro 2006, 152-154

236 s/m on yleisesti käytetty lyhenne sadomasokismista, jota käytän myös tässä tekstissä.

ettei lukija tulkitse ajatuksiani seksuaaliseen sidontaan kohdistettuna paheksumisenä, vaan kykenen osoittamaan, että käsitteiden yksipuolinen käyttö on edelleen olemassaoleva ilmiö yhteiskunnassa ja se on syytä tiedostaa. Mikäli edellä mainittu tilanne toteutuu, voin ottaa sen mahdollisuutena laajentaa toisten tietämystä aiheesta selventämällä muille, että kyseessä on omalla kohdallani meditaatiomuoto. Silti voin myös kokea asettuvani samanaikaisesti hankalaan välikäteen, koska keskusteltavana on asia, jolle on jo minua ennen luotu määritelmät, jolloin olen itse tullut mukaan toisilla, mahdollisesti ristiriitaisillakin, määritelmillä samaan keskusteluun. Näin ollen en voi koskaan olla täysin varma, ymmärsivätkö toiset oman näkökulmani kuten toivoisin, aivan kuten kiinnittämällä huomiota sadomasokismista käytävään käytännön keskusteluun joka on, edelleen, sangen seksualisoitunutta valtamediassa vaikka ilmiötä pyritäänkin tarkastelemaan mahdollisimman monelta kantilta²³⁷, saatan tietämättäni syylistyä itse stereotyyppittelyyn, vaikkei se ole tarkoitus²³⁸. Esimerkiksi tässä tekstissä keskusteluni Tintun kanssa liittyy hyvin pitkälti median kautta luotuun korosteiseen mielikuvaan s/m -kulttuurin väkivaltaisesta ja seksuaalisesta luonteesta, koska meistä kumpikin kohtaa juuri siihen puoleen liittyviä kysymyksiä, ajatuksia ja kärjistyksiä omilla tahoillamme. Näin ollen olemme myös joiltain osin pakotettujakin pohtimaan toimintaamme siitäkin näkökulmasta, vaikka oma lähestymisemme sidontaan olisi ennemmin esteettistä ja henkiseen hyvinvointiin tähtäävää, aivan kuten s/m-sidonta on niille jotka sitä siitä näkökulmasta lähestyvät, tai vastaavasti pyrimme jatkuvasti itsekin pitämään mielessä, miten moniulotteinen ilmiö s/m todellisuudessa onkaan. Ihminen nauttii siitä mitä tuottaa hyvää oloa, oli kyseessä sitten teenjuonti tai shibari, mutta ongelmat saattavat syntyä siinä kun asioille aletaan hakea sanallista muotoa, minkä edellä käsitelty kinbakun sanallisen määrittelyn haaste osoittaa.

237 Helsingin Sanomien NYT-liitteen artikkeli "Helsinkiläiset jonottavat sidontakursseille: tekikö Fifty Shades of Grey alistusleikeistä arkipäiviä?" antaa otsikossa mainitun romaanin ja sen elokuvaversioiden tiimoilta nousseesta kohinasta aivan erilaisen kuvan verrattuna Ylioppilaslehdessä ilmestyneeseen *Ruoskan alla* -artikkeliin, joka lähestyy samaa populaarikulttuurin puheenaikka eli ihmisen oletettua tarvetta alistua ennemmin sosiologisesta kuin seksuaalisesta näkökulmasta. En tarkoita, että toinen kirjoitus olisi toista parempi, vaan ennemmin haluan kohdistaa huomion siihen, kuinka suuri osa ihmisistä on lukenut vain ensin mainitun artikkelin, kuinka moni jälkimmäisen, ja kuinka moni molemmat. Käsitteiden sisältämät merkitykset ja niiden muuttuvuus valitun kontekstin mukaan on siis jatkuvaa arjen toimintaa suuntaavaa kulttuurin asennekasvatusta. vrt. Hall 1999, 47

238 ks. Hall 1999, 199, 214, vrt. Barthes 1977, 199.

Sanallistamisen ongelma osoittautuu jo silloin, kun itse pyrin pitämään seksuaalisuuteni irrallaan sidontakontekstista keskustellessani siitä: tekemäni erotus ei tarkoita sitä, että kokisin sadomasokismista tai seksuaalisuudesta puhumisen haitalliseksi sidonnan yhteydessä, vaan ennemmin halusta kyetä yksinkertaisesti puhumaan sitomisesta ilman mainittuja aihepiirejä, koska ne eivät siihen omalta osaltani liity. Lisäksi pyrkimykseni selvittää omia ajatuksiani koskien omaa köysisuhdettani ja sidonnan suhdetta kasvattajan identiteettiini tämän opinnäytetyön kautta on juuri tiedostamisen kautta syntynyttä toimintaa, jonka toivon mahdollistavan itselleni uusia sanallistamisen ja tekemisen muotoja, niin yksityishenkilönä kuin kasvatusalan edustajanakin. Kuten hooks²³⁹ asian ilmaisee, en voi vaatia sellaisia asioita oppilailtani joihin en ole itse valmis heittäytymään: näin ollen identiteetin ja persoonan työstäminen pysyy tyhjänä puheena, mikäli en olisi itse valmis käytännössä kohtaamaan niitä kipukohtia ja ajatussolmuja, jotka vaativat työstämistä muuttuakseen kasvatusideologiaani tukevaksi toiminnaksi.

Tästä voi johtua esimerkiksi se, ettei opinnäytetyössäni ole ainuttakaan kuvaa, jossa itse selkeästi sidon jotakuta toista – haluni ylläpitää sisäistä tasapainoa sekä sitojan että sidottavan identiteettiäni välillä näyttäytyykin ulkoisen korosteisesti. Kuten identiteetin performatiivisuutta käsitellessä tuli ilmi, ovat sidontavalokuvien näkymättömät asiat käytännössä yhtä olennaisia kuin nekin, jotka katsojalle ovat esillä²⁴⁰. Samaten toimiessani opettajana olen jatkuvasti kosketuksissa myös niihin identiteettiäni osa-alueisiin, jotka eivät tule ilmi opetustyössä mutta edesauttavat sen kokonaisuuden luomista, jonka tunnen omana itsenäni²⁴¹. Motiivini sitoa on tätä ajatusta noudattaen kosketuksissa tarpeeseeni olla kontaktissa toiseen ihmiseen sekä haluuni opettaa ja oppia, samoin kuin tapani opettaa taidetta on kosketuksissa tapaani vaalia sitomisessa ja taiteessa tarvittavia kädentaitoja ja kehittää niitä eteenpäin. Näin ollen sitoja, opettaja, ja oppilas minussa limittyvät toisiinsa ja ovat kosketuksissa kysymykseen, miksi teen sitä mitä teen, miksi teen sen tietyllä tavalla, ja miksi ennen kaikkea näen olennaiseksi hakea sanallista ja kuvallista muotoa sille mitä teen.

239 hooks 1994, 51

240 vrt. Hall 1999, 199

241 ks. Hall 1999, 15, 16

Kun keskustellaan s/m -piireistä, on asioiden määrittelyongelma monesti esillä. Opettaessani sidontaa on oppilaideni s/m-toiminta ihan hyväksyttävää, eikä minun tietenkään tarvitse ymmärtää kaikkien ihmisten syitä. Tärkeämpää on havaita, valitseeo ihmisten välillä se tietynlainen arvostuksen mentaliteetti kun näitä asioita tehdään. Silloin mallia voi viedä hurjiinkin tilanteisiin, ja kuten aiemmin totesin on minullakin malleja jotka vaativat ja tarvitsevat todella rajuja kokemuksia, jolloin mennään ihan äärimmäisyyksiin. Näitä ihmisiä on, ja heillä täytyy olla turvallinen ja kypsä tapa toteuttaa tätä piirrettään, koska muuten he ajautuvat tekemään jotain harkitsematonta purkaakseen tuntemuksiaan ulos. Minua ei haittaa, että ihmiset harrastavat sadomasokismia, se on itselleni ennemminkin äärimmäisen kiehtovaa, vaikka en itse mielläkään itseäni s/m-ihmiseksi millään tavalla. En ole sadisti enkä masokisti, enkä myöskään miellä itseäni niin sanotuksi *masteriksi* tai *submissive*-ihmiseksi mustavalkoisesti ajateltuna. Rajanvetoa ei tapahdu, vaan koen olevani kaikkien mainittujen määritelmien ulkopuolella. Ne ovat tietysti aina jollain tavalla läsnä, koska käyttämäni tekniikat on opeteltu s/m -klubeilta, mutta henkilökohtaisesti minua kiinnostavat politiikka ja taide paljon enemmän kuin seksi.

Turvautumalla vain tiettyihin määritelmiin sidonnan osalta päädyimme pisteseen, jossa toimintaa ruvetaan rajoittamaan, mikä on ristiriitaista kun otetaan huomioon se, ettemme nimenomaan halua rajoittaa vaan avata uusia mahdollisuuksia toiminnallemme. Nykytilanne on täynnä haasteita, ja varmasti näiden asioiden työstäminen vaatii ainakin sukupolven verran työtä, minkä vuoksi sidonnan yleistymistä on ollut kiintoisaa seurata. Sidontaa näkyy kaikkialla nyt hyvin paljon, se suoraan räjähtää käsiin ympäri maailmaa, ja mitä enemmän sitä näkyy Euroopassa niin sitä todennäköisemmin se tulee ottamaan askeleita eteenpäin juuri Euroopassa, eikä sitä vastoin Japanissa. Tämä johtuu nimenomaan siitä, että japanilainen kulttuuri ei ole otollinen uusien asioiden ja uusien ajatusmaailmojen oppimiseen sen ollessa historialtaan niin vanha sekä pohjautuessaan keisarin kunnioittamiseen. Sitä vastoin länsimaissa me kyseenalaistamme asioita jatkuvasti ja pidämme itseämme meitä edeltäneitä sukupolvina parempina. Kyseessä on sekä hyvä että huono asia, mutta ennen kaikkea se ajaa meidät tilanteeseen, jossa haemme uusia käyttötarkeituuksia vanhoille asioille – tätä minä olen juuri nyt tekemässä kun haen uusia käyttötarkeituuksia vanhalle bondagelle. Enkä ole ainut, vaan tuolla maailmalla on muitakin jotka eivät halua rajoittaa sidontaa pelkän sadomasokismin kontekstiin²⁴². S/m on ihan hyvä asia, mutta se on vain yksi todella pieni osa-alue. Sidonnassa on

niin paljon potentiaalia muuhunkin, jolloin on äärimmäinen sääli kun ihmiset tarttuivat pelkkään väkivaltaan ja s/m-keskusteluun. Mielestäni se osoittaa heidän kapeakatseisuuttaan tässä asiassa: olen esimerkiksi opetellut sitomaan jo kengännauhoja lapsena, ja olen kuullut, että äitini on sitonut minua kapaloon hyvinkin pitkään lapsena saadakseen minut rauhottumaan. Muistan jopa tilanteita, joissa olen pyytänyt tulla kapaloituksi sänkyyn, jolloin peitto laitetaan oikein tiukasti vartalon ympärille²⁴³. Kaiken kaikkiaan uskon sidonnan menevän suhteellisen kliinisesti harrastuksen puolelle siinä mielessä, ettei sillä välttämättä aina tarvitse olla sen syvempää merkitystä kuten rukoileminen tai stressin purkaminen.

242 Esimerkiksi *Paper Dolls*-niminen ilma-akrobatiaryhmä tarjoaa kiintoisan esimerkin sirkuksen ja shibarin yhdistämisestä teoksellaan "*Constellations*". www.paperdollsperformance.com

243 Myös solmion sitominen tai solmukkeet joita edelleenkin käytetään arkena ja juhla-asuissa, ja joita ihmiskunnan historia on täynnä, tavallaan juurruttavat meitä siihen kulttuuriperinteeseen ja kulttuuriin tapoihin ja käytäntöihin mitä on olemassa, eli tarkemmin ajatellen sidomme itsemme osaksi sitä kulttuuria jonka jäseniksi itsemme miellämme. Solmion kohdalla tilanne onkin kutkuttava, mikäli haluamme tarkastella sitä sangen vastakkaisista näkökulmista: solmiota käyttävä henkilö voi näyttäytyä arvovaltaisena, mutta sen käyttäminen voi myös symboloida alistumista siihen yhteisöön jossa toimii – solmiosta voi vetää, sen voi kiristää niin tiukalle ettei henki kulje, sitä löystyttämällä voi symboloida vapautumistaan omasta työntekijän roolista, ja sen materiaalilla voi viestittää muille solmionkäyttäjille mihin asetuu kyseisen järjestelmän hierarkia-asteikolla. Kärjitetysti ajatellen solmio on siis hiukan ergonomisempi ja minimalistisempi versio kaulapannasta ja hihnasta, ja sen kantamistapa viestittää muille, miten yksilö suhtautuu häntä sitovaan järjestelmään. Voi siis pohtia, ovatko auktoriteettiasemassa toimivat ihmiset tietoisia antamastaan kaksoismerkityksestä pitäessään kauniista materiaalista tehtyä solmiota kaulallaan. Toinen merkittävä huomio on se, että shibaria opetellessa monet oppivat olemaan laittamatta köyttä sidontaparin kaulan lähelle, koska se ei pelkästään symboloi totaalista alistussuhdetta vaan on myös vaarallista – mutta mielihyvin autamme toista sitomaan solmion tai solmukkeen kaulansa ympärille, vaikka kiristysolmun pääperiaate on samanlainen niin köysissä kuin silkkisolmiossakin. Kaunokirjallisenä sivuhuomautuksena mainitakoon, että ensimmäisessä esseessä siteeratussa Paulo Coelho'n romaanissa "*Veronika päättää kuolla*" tohtori Igor on samoilla jäljillä solmionsa kanssa. Coelho 2008, 103.

Sidonnan muuttuminen arkiseksi harrastukseksi edesauttaakin sen tämänhetkisen tietynlaisen s/m -painotteisen stigman poistamista, mikä itsellänikin on tavoitteena ei vain opettaessani sitomista mutta myös valokuvataiteessani ja osallistuessani erilaisiin produktioihin. Joudun toki silti tietoisesti joskus jopa muistuttamaan itseäni niinä hetkinä kun mieli tekisi tehdä klassisia sidontoja taidevalokuviin, että perinteisen s/m-sidonnan sijaan pitäisi kenties katsojia varten tehdä jotain muuta. Se on hankalaa välillä, mutta sille on syy, koska ymmärrän, että maailmassa on paljon ihmisiä jotka toteuttavat heihin kohdistuvia odotuksia koskien sitä mitä heidän täytyisi olla tässä yhteiskunnassa ja tässä maailmassa. Vastaavasti en koe itselläni olevan tarvetta täyttää kyseisiä odotuksia, minkä näen mahdollisuutena auttaa muita vapautumaan omista ajatusvankiloistaan tai -laatikoistaan antamalla ihmisten katsottaviksi kuvia ilman sadomasokistisia merkityksiä. On paikallaan toki tiedostaa, että ihminen saavuttaa tyydytyksen laittaessaan jonkun asian rasiaan jonka on aiemmin luonut vastaavanlaisia asioita varten. Se on tyydyttävää, koska siinä saa sen tunteen, että tietää tästä maailmasta jotain.

Tapa tarkastella asioita monen eri kontekstin kautta näyttäytyy myös silloin kun painotan, millaisessa hengessä sidontaa minun tunneillani tehdään. Niinä hetkinä ei kilpailla siitä kuka on oppitunnin kovin tyyppi, kuka käsittelee malleja parhaiten tai kuka saa tiukimmat sidonnat tehtyä, ja niin edelleen. Motiiveista puhutaan yleensä ensimmäisenä, eli mikä on kenenkin syy tehdä asioita. Ihmisten on tärkeää myös ymmärtää, että yhtenä kertana tehty tietynlainen sidonta, esimerkiksi esityskäyttöön, ei tarkoita, että tekisimme samaa muillakin tunneilla, koska tilanne on aina uusi sidottavan ja sitojan välillä. Sitomistilanne on uusi psyykinen tilanne molemmille jokaisella kerralla, sillä meistä jokaisella on erilaisia päiviä ja sitä kautta erilaisia tuntemuksia, tunteita ja tarpeita, jotka haluamme tuoda ulos. Ihmiskehon ja -mielen vaihtelevuus ja muuttuvuus on aina otettava huomioon, ihan siksiikin että jossain vaiheessa sidottavana saattaa olla kahdeksankymmentävuotias, ja hänen vartalonsa ei kestä samalla tavalla kuin viisitoistavuotiaan. Ihmisen keho on myös eri herkkyystilassa ajankohdasta riippuen, samoin psyyke, jolloin se mitä kestää edellisellä kerralla ei todellakaan tarkoita, että sitä kestäisi tänäänkin. Niin ei toisaalta tarvitsekaan olla, eikä mielestäni köydellä aina tarvitse hakea niitä ääripäitä. Joskus voi olla aivan yhtä hieno kokemus luoda vain miellyttävä pieni pakettikin. Asiat eivät mielestäni sulje pois toisiaan, joten niitä ei pidä tarkastella paremmuuden näkökulmasta: eroottisella sidonnalla on omat merkityksensä ja poliittisella sidonnalla omansa, ja kumpikin on yhtä arvokas sidonnan muoto. Samoin puhtaasti teknillinen shibari ei ole yhtään sen vähempiarvoisempi kuin hyvin tunnelmallinen

kinbaku. Niissä on eri tunnelma, ne tehdään erilaisissa tilanteissa ja kunakin kertana käsitellään eri asioita. Kaikki tunnetilat ovat tärkeitä, jolloin niitä on osattava myös kuunnella: miksi minä olen näin onnellinen, miksi minä olen näin hädissäni, miksi minä olen näin nälkäinen, miksi minä olen näin kiukkuinen, miksi minä olen näin väsynyt, miksi koen näin. Ei vain niin että minä koen näin.

Mielenkiintoista on myös, miksi.



ÄÄNESSÄ

Äänenkäyttö ja puheilmaisun hallitseminen ovat tärkeitä elementtejä opettajan työssä, aivan kuten muissakin esiintymisammateissa. Oman äänialansa laajuuden ja kantavuuden tiedostaminen sekä löydetyn potentiaalin valjastaminen työhön ovatkin haasteita itse kullekin, ja tämän osa-alueen kohdalla esitystaiteiden parissa kasvamisesta saatu hyöty on ollut itselläni selkeimmin esillä. Hengityksen, ruumiin jännitystilojen ja sitä kautta äänen kulkemisen säätely on ensimmäisiä ja eniten vaalittuja asioita näyttelijän työssä ulkomuodon, liikkeen ja kontaktin lisäksi, sillä suurin osa perinteisestä näyttelemisestä on verbaalista, tai ainakin äänellistä, ilmaisua. Suuressa luokkatilassa toimiva opettaja soveltaakin samanlaista ajatusta pyrkiesään siihen, että hänen äänensä kantaisi selkeänä ja vahvana myös takimmaisille penkkiriveille, ja että hän vastavuoroisesti kykenisi madaltamaan ja rauhoittamaan ääntään pienryhmyöskentelyn ajaksi.

Ei kuitenkaan pidä keskittyä vain siihen puoleen ruumiista, joka ääntä tuottaa, vaan on ylläpidettävä myös yhteyttä siihen fyysiseen kieleen, jota ei sanoilla tai äänenpainoilla voida ilmaista; kieleen, joka elää niinä pieninä liihakduksina, värähdyksinä ja painonvaihteluina, joita elävä keho jatkuvasti tuottaa sosiaalisissa tilanteissa ja joiden kautta luodaan lisämerkityksiä sille, mitä puhutaan. Ei toisin sanoen riitä, että osaa tulkita, millä äänenpainoilla toinen puhuu, mitä hän sanoo, tai millä ilmeillä hän sen sanoo. On osattava havainnoida sitä, miten toinen asettuu sanoihinsa, miten hänen vartalonsa kohtaa häneen kohdistetut reaktiot, kuinka se odottaa hänen aikaansaamiaan reaktioita ja millä tavoilla hänen kehonsa valmistautuu vastaamaan tilannetta jatkaviin reaktioihin. Ennakointi on dialogin perustavanlaatuinen tekijä: on ymmärrettävä, millä säännöillä vuorovaikutus tapahtuu, mitä keinoja toinen tarjoaa kohtaamisen sujumiselle, ja kuinka voi itse varmistaa, että kommunikointi menee haluttuun suuntaan. Jokainen ymmärtää, että aina ei voi lukea toista oikealla tavalla, mutta jokaisen on myös tajuttava, että on oltava valmis vastaanottamaan aiheuttamansa reaktiot provosointitilanteissa. Näin ollen opettajan on tarpeen kiinnittää huomionsa siihen, kuinka sen lisäksi, mitä puhutaan, on hän osallisena siihen, miten puhutaan.

Äänenavaus kaikessa hiljaisuudessa

”A character, an atmosphere, a state of mind, or a situation cannot be effectively shown on the stage without movement, and its inherent expressiveness. Movements of the body, including movements of the voice-producing organs, are indispensable to presentation on the stage.”
- Rudolf Laban²⁴⁴

Liikekielellä Labania mukaillen tarkoitetaan ruumiin liikkeiden lisäksi myös eleitä ja ilmeitä, jotka ovat monesti pienimpiä ja usein myös näkymättömämpiä sanattoman kommunikoinnin lajeja²⁴⁵. Liikekielen voi siis käsittää äänettömien viestien kirjavana kokonaisuutena, joka sekä nojaa kulttuurisesti yleisiin tapoihin (käden heilautus tervehdyksenä, kättely, toista kohti tai toisesta poispäin kääntyminen), että kumpuaa liikkuvan yksilön ominaisesta tavasta käyttää vartaloaan (hermostuksen osoittaminen levottomien käsien kautta, vastakohtana täysin aloillaan oleminen jännittävässä tilanteessa). Voiko silti puhua hiljaisesta kommunikoinnista? Naputaessaan pöytää vasten sormen kynsi tuottaa ääntä, viestinnällisen rytmin, joka kuulostaa miltei morsekoodilta, toisiaan vasten hankaavat puettut sääret kahisuttavat niiden väliin joutunutta vaatetta, rauhassa kävelevät ja tilassa kaikuivat korot kumisevat auktoriteettiasemaa, sormet napsahtelevat, hampaat narskuvat, nenä tuhahtaa ja kieli pärähtää. Jopa silmät kykenevät sekä huutamaan että kuiskaamaan katseellaan. Ennenmin olisi paikallaan määritellä kyseinen kieli ”*sanattomaksi kommunikoinniksi*”²⁴⁶, sillä ruumiin tuottama ääni ei ole sana. Toisaalta niiden tulkitsemiseen tarvitaan tietyntäsoista sanallistamista vastaanottajan puolelta, jotta hän osaa tulkita saamiaan viestejä oikein.

Esitystaiteiden historia on täynnä kuvailevia esimerkkejä siitä, kuinka eleitä ja ilmeitä käytetään tuomaan ilmi niitä käyttävien henkilöiden tarkoituseriä ja osuutta hiljalleen etenevään tarinalliseen juoneen: millainen suhde heillä on muihin ja itseensä, mitä he ajattelevat asioista ja kuinka he toivovat itse selviävänsä tarinan lopussa. Tiukasti kontrolloiduista eleistä huolimatta esiintyjän ruumiinkieli saattaa kuitenkin hänen sitä huomaamatta samalla aiheuttaa sisäisen epätasapainon luodussa hahmossa tai esiintyjän ja yleisön välille. Laban käyttääkin käsitettä ”*shadow movement*” kuvaillessaan varsinaisen toiminnan rinnalla tapahtuvaa samanaikaista

244 Laban 1950/2011, 271

245 ks. Laban 1926/2011, 109–110

246 (Laban)/North 2011, 258

tiedostamatonta liikettä, jonka voisi todeta 'varjostavan' tekijän toimia tämän esiintyessä muille²⁴⁷. Näin ollen kielellinen, niin sanallinen kuin sanatonkin, ilmaisu ilmentyy sekä ilmaisuja tukevana että kyseenalaistavana toimintana, jota esiintyvä yksilö koettaa kontrolloida parhaansa mukaan mahdollistaakseen oman uskottavan esiintymisensä muiden edessä²⁴⁸.

Goffman lähestyy varjoeleiden ajatusta käytännössä ja erittelee erilaisia 'roolista lipsumisen' muotoja, joista suurin osa on tahattomia ja siksi myös äärimmäisen hankalia esiintyjälle ottaa huomioon: lihasten tahaton kontrollin menettäminen, kuten liukastuminen, haukottelu ja yskiminen; oman arvonsa korostettu alentaminen tai ylentäminen esimerkiksi änkyttämällä tai äkillisillä naurunpurskauksilla; sekä kaaosmainen käytös, joka joskus saattaa ottaa ylivallan esiintyjän olemuksessa, mikäli hän ei ole ajan tasalla esityksensä suhteen esimerkiksi vääränlaisen esitysmateriaalin vuoksi. Lipsumisten kautta yleisö voi havaita ristiriidan esiintyjän itsensä ja tämän esittämän hahmon välillä, jolloin havaituille tahattomille teoille ja sanoille annetaan sosiaalisesti symbolinen merkitys: niillä voi menettää oman arvovaltansa, loukata läsnäolijoita, vähätellä itse tilaisuutta tai vaihtoehtoisesti saattaa kaikki tajuamaan, miten naurettava kyseinen tilaisuus todella on toisesta näkökulmasta katsottuna.²⁴⁹ Roland Barthes tarttuu ajaukseen naurettavuuden osoittamisesta ja toteaa, että esiintyjä voi myös tietoisesti alleviivata tilanteessa elävää ristiriitaa päättäessään olla tuottamatta tietynlaisia eleitä ja ilmeitä, joita häneltä saatetaan tilanteessa odottaa. Hän voi tällöin viedä huomion itse asiasta, tai vaihtoehtoisesti nimenomaan keskittyä itse asiaan eikä siihen, millaisten rakenteellisten sääntöjen sisällä hänen kuuluisi toimia ja miten hänen pitäisi niitä tuoda muiden tietoisuuteen. Ristiriitaisella esityksellään tekijä osoittaa, että kieli pitää sisällään muutakin kuin pelkän kommunikoinnin, mikä opettajan tapauksessa voi käsittää esimerkiksi yhteiskunnan virkamiehen auktoriteettiaseman heijastamisen.²⁵⁰

Aineenopettajan ammattitaito nojaa hyvin pitkälti omaan taitoon oppiaineen sisällä ja kasvattajan taidot kultivoituvat kohtaamisten luonteissa, mutta vai-

247 (Laban/)North 2011, 258

248 Goffman 1990, 31–35, 184

249 Goffman 1990, 60–61.

250 Barthes, 1977, 191–192. ks. Goffman käyttää samanlaisessa yhteydessä ilmaisua 'creating a scene' tapahtumasta, jossa yksilön toiminta luo häiriön tilanteeseen, jolla on tietty sosiaalinen status (koulujuhla, vanhempainilta, kriteikkutunti) ja luo tätä kautta uuden tilanteen vanhan sisälle. Goffman 1990, 205.

kuttaakseen ammatilliselta on opettajankin osattava hyödyntää auktoriteettiasemaan linkitettyä elekieltä esiintyessään oppilaille. Tässä kohtaa otetaan huomioon myös tilassa liikkuminen sekä fyysisesti että henkisesti: pöydän taakse jättäytyvä yksilö voi monesta vaikuttaa pelokkaalta ja epävarmalta joko itsensä tai muiden suhteen, sillä hänen antamansa ensimmäinen viesti on laittaa fyysisiä esteitä itsensä ja muiden välille. Vastaavalla tavalla seinään nojaava yksilö saa itsensä näyttämään pienemmältä ja epävarmemmalta, suojaan hakeutuvalta olennotta, joka haluaa varmistaa selustansa – tai vaihtoehtoisesti hyvin flegmaattiselta ja piittaamattomalta. Näin ollen hän saattaa myös estää äänensä kuulumisen kaikille, joko konkreettisesti tai asenteellisesti: mikäli henkilö antaa itsestään vaikutelman, ettei häntä tarvitse kuunnella, ei hän voi odottaa muiden vastaavan hänen viestiinsä muulla tavoin. Henkiset seinämät ja säröt voivat myös tulla esille, mikäli opettaja ei kohtaa häneen kohdistettuja katseita, vaan etäännyttää katseensa sisäiseksi, mitään näkemättömäksi ja kuvaannollisesti sulkee myös korvansa esityksen keskeyttäviltä puheenvuoroilta. ”Kohteliaan välinpitämätön” henkilö voi osoittaa olevansa paikalla, mutta vain osittain läsnä ja puoliksi avoimena persoonana²⁵¹. Kyseisen esiintymismuodon voisi otaksua olevan täysin mahdotonta opettajalle, jonka työn yksi pääpiirre on saada muut mukaan omaan ilmaisuunsa, kiinnittämään toisten huomio esitykseensä ja saada muut reagoimaan siihen siinä toivossa, että hän saattaisi liikkeelle oppimista edistävän toiminnan.

Ruumiinkielen ilmaisullinen rikkaus nojaakin liikettä käsittelevässä esseessä esiteltyihin labanilaisen ponnistuksen (*effort*) sekä kinesfäärin (*kinesphere*) käsitteisiin²⁵². Ruumiinkielenä hallitseva yksilö ei ajaudu käyttämään liian suurta ponnistusta, kuten liioiteltua elekieltä, kommunikoidessaan muiden kanssa ollessaan kykenevä suhteuttamaan oman kehollisen ilmaisuvoimansa hänen kohtaamiensa tilanteiden laatuun.²⁵³ Näin ollen pätevä opettaja pystyy opetustilanteen kaaoksen keskellä harkiten viestimään kehonkielellään merkityksellisellä tavalla sen sijaan, että lipeäisi ylilyönteihin, jotka voisivat vahingoittaa sekä hänen omaa asemaansa oppijoiden keskuudessa että oppijoiden omaa käsitystä kommunikointitavoista: kasvattaja oppii arvioimaan, milloin reagointi ei ole välttämätöntä, jolloin tilanteen vaatiman sosiaalisen ponnistuksen voi kohdistaa tarkoituksenmukaisempaan toi-

251 Bauman 2002, 128–129

252 Laban 1947/2011, 219; 1966/2011, 184; McCaw 2011, 202

253 Laban 1940/2011, , 210–211.

mintaan²⁵⁴. Tämä ei toki tarkoita, etteikö opettaja voisi kasvatustilanteen aikana tuoda tuntemuksiaan julki, vaan kyse on ennemmin siitä tavasta, miten se tapahtuu. Kyse on myös siitä, että sosiaalisesti taitava opettaja osaa tarkkailla ympäristöään esimerkiksi tahallisten provokaatioiden kannalta ja puuttua niihin jo ennen kuin tunteet kuumenevat. Kentällä työskennellessä ja muita seuraamalla olen useita kertoja havainnut, kuinka kokemuksen karttuessa taitava kasvattaja kykenee sujuvasti lukemaan vaikutuspiirinsä sisällä liikehtivien yksilöiden ele- ja ruumiinkieltä ääni-informaation rinnalla, mikä auttaa tätä pysymään tietoisena häntä ympäröivien oppijoiden liikehdinnöistä niin fyysisessä kuin henkisissäkin tiloissa ja esimerkiksi havaitsemaan tarkasti mahdolliset ristiriitaisuudet joidenkin henkilöiden sosiaalisessa esityksessä. Tämä voi olla yhteydessä aiemmassa esseessä mainittuun opettajan kinesfääriin muovautuvuuteen opetustilan ja yksittäisten yksilöiden kattavana vaikutuspiirinä, jonka painopiste liikkuu kasvattajan mukana: ruumiinkielellään voi myös osoittaa, kenen hallinnassa tilanne lopulta on, jos tarve auktoriteetille, avulle ja tuelle tulee ajankohtaiseksi, mutta siinäkin saattaa pienimpien eleiden käyttäminen riittää, mikäli niille annettu painoarvo on laadultaan sopiva – etenkin jos tilanteen osapuolet ovat hyvin selvillä niistä sosiaalisista säännöistä, joiden mukaan pelataan ja omaavat tilannetajua niiden suhteen²⁵⁵.

Ruumiineleisiin liittyy toki myös erehtymisen mahdollisuus, kuten kaikkeen sosiaaliseen viestintään liittyvään toimintaan: hienovireisiä eleitä ei välttämättä huomaa, niitä ei osaa sijoittaa kontekstiin tai yksilön oman henkilöhistorian antamat kokemukset ovat opettaneet lukemaan niitä tietyllä tavalla. Päälähtökohta onkin tiedossa, että toinen ei näe, kuule tai aisti muillakaan tavoilla, mitä pääni sisällä tapahtuu²⁵⁶. Voin täten antaa itsestäni ulospäin omasta sisäisestä tunteestani poikkeavan vaikutelman, mikäli koen sen tarpeelliseksi. Tätä kautta on kuitenkin myös olemassa riski sille, että kommunikointi- ja esitystilanteessa toinen osapuoli lukee esiintyjän olemuksesta, liikkeistä ja teoista asioita, joita tämä ei ole edes ajatellut viestittävänsä muille: sosiaalisten koodien mutkikkuus tulee ilmi silloin, kun yksilö saattaa tarttua havaitsemiinsa ilmiöihin liiaksi ja tulkita niitä liian pitkälle omien aiempien kokemustensa vuoksi²⁵⁷. Onkin havahduttava siihen, että aisteille ilmenevä vuorovaikutuksen kautta saatava tieto on vain fragmentti kokonaisu-

desta, jonka toinen suo nähtäväksi, jolloin väärinymmärtämisen mahdollisuus on aina läsnä. Näin ollen opettajan esiintyminen luokan edessä saattaa aiheuttaa hyvin eriäviä reaktioita eri oppilaissa ja eri oppilasryhmien kesken, kun jokainen tulkitsee tämän elkeitä omista lähtökohdistaan käsin. Tämän vuoksi esimerkiksi opettaja, joka 'ei käyttäydy kuten opettaja' voi olla hämmentävä kokemus niille jotka ovat mallintaneet mielessään 'opettajalle' kuuluvan tietynlaisen ruumiinkielellisen kartaston aikaisempien kokemustensa kautta. Ilmiö voi toimia toiseenkin suuntaan: tietynolaisen oppilaan kohdalla opettaja saattaa jo ennakoon olettaa, millaista viestintää tämän suunnalta on odotettavissa, jolloin hän voi tietämättään käyttää omaa ruumiinkieltään asenteensa esilletuomiseksi. Jos kyseinen oppilas on oppinut kytkeään vastaavanlaisen elekielen kaikkiin opettajiinsa, esimerkiksi negatiivisessa viitekehysessä, ajaa opettajan näkyvä asenne tämän pahimmillaan vastaamaan tavalla, joka taas voi vahvistaa opettajan negatiivista mielikuvaa oppilaasta vailla todenmukaista perustetta, ja näin ennakoasenteiden pohjalta luotu kommunikoinnin syöksykierre on saatettu alulle. Aggressiivisena luettuun tapaan voidaan hyvinkin vastata aggressiolla, joten Goffmanin käyttämä kuvaus sosiaalisen kontaktinoton sisältämästä ”varoituksesta” puhuttaessa tavoista (*manner*) esiintyä muille on varsin paikkansapitävä: sosiaalinen tilanne pitää aina sisällään alkuimpulssin ja siitä kumpuavan reaktion, oli se millainen ja miten näkyvä tai näkymätön hyvänsä²⁵⁸. Laban on samalla viivalla ja käyttää tilanteesta käsitettä ”*effort-reaction*”, jossa impulsinaiheuttaja aikaansaa toisessa vastareaktion joko saattamalla vastaanottajan käyttäytymään samalla tavalla tai väistämään tähän kohdistetun kontaktinottotavan²⁵⁹. Äänenkäyttö ja ruumiinkieli niveltyvät täten yhdeksi osaksi aiemmin käsiteltyä kasvatuksellista kontakti-improvisaatiota, missä yksilöiden välillä kulkevat impulssit muokkaavat tilanteen kulkua eri suuntiin niiden antamis- ja vastaanottotavoista riippuen. Näin ollen ne ovat myös yhteydessä kielellisen empatiasiteen ja yhteisen tilannetietoisuuden syntymiseen yksilöiden välillä.

254 Laban 1947/2011, 219

255 Goffman 1990, 186–187

256 Erkkilä 2008, 145–146

257 Goffman 1990, 59

258 Goffman 1990, 35

259 Laban 1950/2011, 277

Foneettiset solmukohdat

”Oppimisen kannalta ei ole ollenkaan yhdentekevää se, millaisella äänellä opettaja puhuu.”
- Irma Ilomäki²⁶⁰

Hyppysellinen ”*Emsin suolaa*” lasilliseen lämmintä vettä. Kurlaus ja sylkeminen lavuaariin. Takuuvarma keino saada nuhasta käheä ääni kulkemaan kirkkaana lavalla kesken esityskauden. Se oli myös varsin vakuuttava muistutus oman ääniterveyden ylläpitämisen tärkeydestä, sillä muisto liuksen mausta jäytää edelleen kielen päällä ja saa mahatautikohtauksenkin vaikuttamaan kevyeltä kurkunpääharjoittelulta, olkoonkin että ensimmäinen ja viimeinen kokeilu kyseisen hoitokeinon kanssa tapahtui kahdeksan vuotta sitten. Eräs tärkeä asia jonka teatterilavalla oppi oli ettei koskaan kannattanut syödä makeaa ennen esitystä. Viimeistään muutama tunti ennen näytöstä, mieluiten ei koko päivänä. Syynä oli sokerin (ja toisinaan jopa maidon) aiheuttama äänen 'sakkautuminen', äänen virtaamisen häiriintyminen, joka puolestaan pakotti näkemään enemmän vaivaa äänen tuottamiseen lavalla, ja tämä taas osaltaan taas saattoi vaarantaa oman henkilöhahmon uskottavuuden yleisön keskuudessa. On varsin vaikeaa tulla otetuksi vakavasti, jos normaalin äänen tuottamiseen näyttelijä tarvitsee huutamisen verran äänihuulten ponnistelua – tai ääni katoaa kesken repliikin miltei kokonaan.

Ääni ja sen rinnalla hiljaisuus ovat tehokkaita keinoja saada toisten huomio kiinnittymään hetkeen, toisinaan jopa visuaalisia ärsykeitä toimivampia. Äänellä voi lietsoa ja rauhoittaa, luoda jännitteitä ja kuvastaa tunnetiloja, rytmittää, jopa kääntää tilanne pääläelleen. Ääni on sekä tarkasti kontrolloitavissa että äärimmäisen altis kääntymään sitä tuottavaa kehoa vastaan, etenkin kun verrataan äänielinten tuottamaa ääntä (sanat) ruumiin sisäisiin fysiologisiin ääniin (vatsan kurina). Se on opettajalle tärkeä väline, joka täytyy pitää yhtä hyvässä kunnossa kuin tekemiseen tarvittavat työkalutkin, sillä työn jälki on useimmiten tiukasti sidoksissa sen toteuttaneeseen välineeseen: en voi vaatia terävää jälkeä tylsältä terältä, enkä etenkaan silloin, jos kyseinen terä puuttuu kokonaan. Esimerkiksi hento ylemmillä hengityslihakilla tuotettu ääni ei voi vaatia samanlaista painoarvoa itselleen kuin syvältä pallean kumpuava komento, tai vastaavasti kireälle pingottunut ääni ei voi odottaa toisten välittömästi rentoutuvan sen kuullessaan. Ääni voi siis kavaltaa

kantajansa. Kärjistetysti ajatellen vakuuttavuuteni, lähestyttävyyteni ja sosiaalinen performanssini on sidottu kielenkantoihini, äänihuuliini, ylävartalon lihaksiini ja hengityselimiini: äärimmillään jännittynyt vartalo ei kykene tuottamaan tasaisesti ja vaivattomasti virtavaa ääntä, jota esimerkiksi opettaja tarvitsee päivittäin työskennellessään hyvin sosiaalisessa ympäristössä.²⁶¹ Kuten ruumiinkieltä, sosiaaliseen ympäristöön kasvanut yksilö oppii tulkitsemaan myös paljasta ääntä tietyn painotuksien riippuen niistä kytkennöistä, joita henkilöllä on tiettyjen äänten suhteen. Toiselle kuulostava vihainen ääni voi toisen mielestä olla enintään lievästi ärsyntynyt, tai vastaavasti mielenliikutuksesta värisevä ääni voi kuulostaa sekä iloiselta että surulliselta – toisinaan toisen päästämä ääni ei kuulosta tarpeeksi joltain, jotta se tuntuisi vakuuttavalta, mikä voi joissain yhteyksissä johtua kulttuurisista ilmaiseroista. Ääni voi olla myös luotaantyöntävää tai puoleensavetävää, jotain, joka tekee yksilöstä entistä kiehtovamman tai jonkun, jota 'ei kestä kuunnella'. Opettajan käyttämät äänenpainot luovat täten jatkuvasti merkityskerroksia hänen sanoilleen, sekä tahattomasti että tietoisesti käytettyinä, joten niiden vaikutuksiin on hyvä varautua.

Ääntään voi toki harjoittaa erilaisilla tavoilla kuten kuulostelemalla, mistä oma ääni kumpuaa normaalissa arkitilanteessa ja josko äänialueen siirtäminen esimerkiksi solisluiden ja nenän seudulta pallean ja kurkunpään kohdalle vaikuttaisi sen virtavuuteen, mahdollisesti jopa sointiin. Samaten hengitys- ja rentoutusharjoitteilla voidaan saavuttaa optimitasapaino äänen vaatiman lihasponnistuksen kannalta eli äänenkäyttäjä oppii määrittelemään itselleen sopivat äänen voimakkuuden, puhenopeuden ja -korkeuden säätelytavat, mikä sointuu jälleen yhteen labanilaisen effort -käsitteen kanssa.²⁶² Tätä kautta muutoin äänentuottoon tarvittu ylimääräinen voima voidaan nyt siirtää hyödyttämään jotain muuta toimintaa, esimerkiksi työskentelyn ohjaamiseen keskittymistä, samalla välttämällä äänielinten tarpeettoman kuluttamisen, mikä taas ennaltaehkäisee äänen ylikuormittumisen²⁶³. Äänen tasapainoinen virtaaminen hyödyttääkin opettajan lisäksi myös oppilaita, sillä häiriitynyt puheääni voi hajaannuttaa yksilön keskittymistä ja jopa vaikuttaa motivaatioon, halun kuunnella ja osallistua opetustilanteeseen²⁶⁴. Huolenpitoon liittyä myös oleellisesti oman äänen rajojen tunnustaminen yksilölle itselleen, minkä myös näyttämötyöskentely opettaa, kun omaa ääntään sovittaa esittämälleen hahmolle. Liian

261 ks. Ilomäki 2008, 21–22.

262 Ilomäki 2008, 37–38.

263 Ilomäki 2008, 30, 37

264 Ilomäki 2008, 22

paljon omasta luonnollisesta äänialasta erottuva nuotti saattaa särkeä äänen ja sitä kautta päätyä murtamaan vaivalla rakennetun illuusion, jolloin esiintyjä saattaa äkiarvaamatta huomata paljastaneensa naamionsa alta sen ihmisen joka sen takana toimii ja näin ollen viemään pohjan koko tilanteelta²⁶⁵. Pitämällä huolta äänestään opettaja toisin sanoen pitää myös huolen opetuksensa laadusta ja omasta uskottavuudestaan, aivan kuten esiintyvä taiteilija on riippuvainen äänestään ilmaisunsa onnistumiseksi ja toivottujen yleisöreaktioiden saamiseksi.

Verhottu ääni, alaston hiljaisuus

"I speak in the name of what? Of a function? A body of knowledge? An experience? What do I represent? A scientific capacity? An institution? A service?"

- Roland Barthes²⁶⁶

Ääni on tarkkaa huolenpitoa vaativan luonteensa lisäksi siitä erikoinen ilmiö, että sen omistussuhde on varsin joustava: mieleni sisäinen kohina, supina ja väittely on ominta omaisuuttani, jota kukaan muu ei kuule eikä kykene asettamaan tulkintansa alle ja ääneni tietyt soinnit voivat olla intiimein omaisuuteni, jota vain harva (jos kukaan) saa kuulla, kun taas toisaalta noustessaan kieleni päälle ja suustani ulos siitä tulee yhteistä omaisuutta, josta jokainen poimii osia oman äänensä rinnalle, joko sitä vastaan tai sitä voimistamaan. Opettaja voi täten esimerkiksi lainata ääntään ihan konkreettisesti esimerkiksi ääniteokseen tai abstraktimmin ajateltuna niille ilmaisuille, ilmiöille ja asioille, joiden hiljaisuutta kukaan ei hälyn keskellä huomaa. Hän voi lainaamisen sijaan myös antaa äänensä esimerkiksi niihin tilanteisiin tai niille asioille, joissa muiden äänet eivät riitä saadakseen aikaiseksi kaipaamaansa vastakaikua: hänen äänensä voi tukea muita. Kyseisissä tilanteissa ääneen voidaan kiinnittää merkityksiä, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten kyseiseen opettajaan tullaan suhtautumaan aina, kun tämä avaa suunsa jostain asiasta. Äänenkäyttäjä voidaan näin ollen luokitella sen mukaan, millaisten tilanteiden kautta hänen äänensä

(tai äänettömyytensä) on opittu tunnistamaan²⁶⁷. Opettaja voi toisin sanoen päätyä linkittämään oman yksityisen äänensä yhteisön ääneen, mikä voi muuttaa hänen statustaan muiden keskuudessa. Voiko tätä ajatellen olla mahdollista, että opettaja puhuikin enimmäkseen muiden suilla ja käyttää toisten ääntä toimiessaan kasvatuksellisesti sen sijaan, että hänestä lähtevä ääni kumpuaisi hänen itsensä sisältä?

Michel De Certeau lausuu varsin painokkaasti oman mielipiteensä kyseisestä huomiosta: hän torjuu ajatuksen *"puhtaasta"* äänestä ja korostaa äänen olevan aina jonkin järjestelmän määritelmän alainen, oli se sitten oma intiimi elinpiiri, yhteiskunta tai instituutio, joka myös vastaanottajana koodaa sen omista lähtökohdistaan käsin, huolimatta siitä, että jokaisella äänellä on *"aksentti"* tai *"murre"* jonka kautta se voidaan tunnistaa muiden joukosta. Ääni voi siis muuttua jäljitelmäksi siitä mitä se oli lähtiessään kehosta ja kohdatessaan sitä ympäröivän representaatiojärjestelmän, etenkin jos se tallennetaan ja kopioidaan, irrotetaan sen tuottaneesta ruumiista.²⁶⁸ Yhteyden kyseisiin kysymyksiin voi huomata konkreettisesti teoksissa, joissa hyödynnetään ihmisten tekemiä ääniä ja mahdollisesti muokataan niitä, mutta myös arjen tilanteissa, joissa vaihdellaan puhuttavaa kieltä omasta äidinkielestä vieraaseen kieleen. Olen huomannut, että puhuessaan omalla äidinkielellään yksilöllä on käytössään koko kielellisten nyanssien äänikirjasto, josta hän voi ammentaa ilmaisuunsa sopivia tunnetiloja, piilotettuja viestejä ja sisäpiiriin vitsejä. Nyanssien kautta äänellinen ilmaisu ei jää pelkäksi suoritukselliseksi viestinnäksi, jossa viestin tuottaminen ja vastaanottaminen mahdollisimman selkeästi olisi ainoa tavoite: ääneen piilotettujen yksityiskohtien kautta yksilö kykenee piirtämään paljon moniulotteisemman foneettisen notaation²⁶⁹ siitä todellisuudesta, jossa sillä hetkellä elää. Sitä vastoin siirryttäessä vieraaseen kieleen eteen voi tulla tilanne jossa kieli, ja sitä kautta ääni, tulee riisutuksi kaikista sitä verhoavista kerroksista jotka kirjavuittivat puhuttua viestiä, kun se, mitä sanotaan, tulee tärkeämmäksi kuin se, miten asia sanotaan. Yksityiskohtat katoavat sitä todennäköisemmin mitä tärkeämmäksi nousee halu tulla ymmärretyksi yksilön ilmaistaessa itseään muille; kielen vastuksen painopiste siirtyy tuolloin toisaalle kuin missä se sijaitisi puhujan äidinkielessä, oli se sitten tunnelmaisuus tai analyttistä asioiden erittelyä, jolloin osa

267 vrt. Goffman 1990, 34

268 De Certeau 2013, 190, 191.

269 *"foneettinen"*: fonetiikkaan liittyvä: äänteellinen, äänne- ja ääntämistä koskeva kirjoitus; *notaatio* - nuotintaminen, vrt. nota (lat.) merkki, muistiinpano, huomautus, laskelma." Tiainen & Mäkelä 1993.

265 ks. Ilomäki 2008, 38

266 Barthes 1977, 202

kielen sisältämästä informaatiosta katoaa. Informaation katoaminen liittyy myös sanavaraston mahdollisiin rajoituksiin, mikä opettajan kohdalla voi olla hyvin hankala haaste kasvatustilanteen mahdollistamisessa. Tällöin itsensä ymmärtämiseksi saataminen voi vaatia äänentuottoakin enemmän ponnistusta, kun yhteiset sanat eivät ota löytyäkseen. Monikulttuuriseen yhteiskuntajärjestelmään asettuvalla opettajalle kansainvälinen äänikenttä onkin hyvin kiintoisa haaste, jonka vaikutus opettajan ammatilliseen toimintaan on yksilökohtainen, mutta silti merkillepantava asia. Asia ei toki ole näin mustavalkoinen, sillä sujuvaa äänenhallintaa voi harjoittaa ja vieraan kielen hallitseminen tuo mukanaan siihen liittyvät nyanssit, ainakin jossain määrin.

Lisäksi on huomattava, että 'vieras kieli' ei määritä kieltä pelkästään eri kieliryhmien välisenä leikkauspisteenä, vaan myös yhden kulttuurin kielen sisällä tapahtuvana kielenkäyttönä. Kielen valinta tapahtuu käytännössä esimerkiksi silloin, kun opettaja opettaa asioita eteenpäin: oman aineen erikoissanaston käyttö on kielellinen valinta, jolla määritellään niin puhujan asiantuntijuus, kuulijoiden ymmärryksen taso ja käsiteltävän asian vaikeus- ja arvokkuustaso²⁷⁰. 'Vieraan kielen' vaikeus taas osoittautuu silloin, kun sama asia pitää ilmaista niin monella eri tavalla kuin keskustelun toinen osapuoli vaatii, jotta yhteinen ymmärrys saavutettaisiin: opettajan on siis hallittava sujuvasti useampaa kieltä selittäessään asiaa toisille, joskus jopa samanaikaisesti, ja oltava myös tietoinen omasta puhekulttuuristaan ja kielestään suhteessa ei pelkästään opetettaviinsa mutta myös itseensä. Tässä nouseekin esille toinen erikoinen ääneen liittyvä ilmiö: henkilö voi kuulostaa aivan erilaiselta vaihtaessaan kieltä toiseen.

Miltä opettaja näin ollen kuulostaa? Vielä tarkemmin voi myös kysyä: miltä opettaja saa kuulostaa ja miltä opettaja kuulostaa ollessaan 'opettaja'? On paikallaan nostaa esiin myös kysymys: onko olemassa repliikkejä, jotka harjoittelemalla opettaja saa itsensä kuulostamaan opettajalta? Mikäli sosiaaliset kategorisoinnit pätevät ruumiinkieleen, jos esimerkiksi ajatellaan jonkun 'käyttäytyvän kuin opettaja', pätevät suhteellisen samat määritelmät myös siihen, millaiselle esitykselle opettaja opetustilanteessa äänensä antaa. Äänenkäyttö ja puhetapa, opettajan puhediskurssi, on olennainen elementti aiemmin pohditussa opettajan dragissa; ulkomuoto, liike ja kontakti konkretisoivat rakennetun roolin, mutta ääni viimeistelee sen. Ääntä voisi pitää merkittävänä osana Goffmanin aiemmissa esseissä mainitsemia esiintyjän personal front -elementtejä, joiden kautta katsojat luovat vaikutelman seuraamastaan esityksestä. Ääni ja puhetapa ovat hyvin vahvoja mieleenpainuvia sosiaalisia jälkiä,

270 vrt. hooks 1994, 250

jotka toisesta ihmisestä jäävät ja joita siitä syystä hanakasti imitoidaan toisille, eli esitystaiteen näkökulmasta illuusio muuttuu sitä vakuuttavammaksi, mitä vakuuttavammalta se kuulostaa suhteessa siihen, miltä se näyttää. Opettajan tapauksessa ristiriita puheilmaisun ja muun sosiaalisen ilmaisun välillä voi luoda tilanteen, missä hänen uskottavuutensa asettuu kyseenalaiseksi: syynä voi olla murteen, 'liian tavanomaisen' puhetavan tai jopa 'liian hienojen' ilmausten käyttäminen. Puhediskurssi on toisin sanoen myös suhteessa ei pelkästään siihen, millainen puhuva opettaja on, vaan myös siihen, millainen puhekulttuuri vallitsee hänen työympäristössään: särö voi toisin sanoen syntyä erottautuessa liikaa puhetavoiltaan siitä opettajakunnasta, jonka jäsen on, ja niistä oppilaista, joiden piirissä kasvatustyötänsä tekee. Opettajan roolin historiallinen uusintaminen on näin ollen jatkuvasti mukana kasvatustyön arjessa kun opettajat seuraavat, mitä heistä puhutaan sen lisäksi että he valvovat, mitä he itse ja heidän kollegansa puhuvat. Ensimmäisessä luvussa esiin nostettu ajatus opettajista koulun julkisen kuvan edustajina liittyy kiinteästi myös opettajan äänen omistussuhteeseen: esitystä seuraavalle yleisölle opettajien puheet heijastavat koulun puhetta, mikä kasvattajan on otettava huomioon. Puolijulkinen rooli luo siis viitekehyksen puhetavalle: opettajan ääni muuntuu sen kautta, minkä sosiaalisen järjestelmän äänenkäyttöön ja kieleen hän luo keskusteluyhteyden, ja minkä sanaston ja puhetavan hän omaksuu.²⁷¹

Miten voi siis huomata, jos opettaja puhuu jonkin toisen kulttuurijärjestelmän äänellä omansa sijaan? Näyttämötaiteissa voi toisinaan havaita, kuinka joku ei vielä ole sisäistänyt omien vuorosanojensa suhdetta esittämäänsä hahmoon, vaan ääni suodattuu tietynlaisen epäsointisen monotonian kautta. Samantyyllisen äänen voi löytää, kun lukee repliikkinsä suoraan paperilta suorituksenomaisena läpivertona. Ilmaisun toisin sanoen riitasointuista, epätasapainoista: äänessä vallitsevat nyanssit eivät ole harmoniassa niiden kanssa, jotka huutavat vääryyttä hiljaisuudessaan. Monotoninen ääni tunkeutuu korviin samalla tavalla kuin kirjavan kuvan muuttuminen monokromaattiseksi pistää silmään – se kiehtoo hetken, mutta sen

271 ks. Antikainen ym. 2009, 209, 237. Hall 1999, 98–100. Antikainen ym. tosin esittävät varsin mielenkiintoisen kriittisen kommentin koulujärjestelmän sisältämästä kontrollista kirjoittamalla, että kuten kiroilu, seksuaalisuus tai poikkeava käytös, samoin murre ei kuulu kouluun vaan yksilön on opittava sopeutumaan koulun pelisääntöihin koskien kielenkäyttöä. Suomalaisen murrediversiteetin puolesta kyseinen kommentti vaikuttaa varsin hälyttävältä ja nurinkuriselta, kun ottaa huomioon, että harvassa koulussa voidaan luoda 'murrevapaa' toimintaympäristö.

jälkeen alkaa tuntua siltä kuin jokin olisi vinossa. Äänestä voi toisin sanoen kuulua esiin se, mikä on ulkokohtaisesti opittua vailla henkilökohtaista sidosta, sosiaalinen suoritus, ja mikä on persoonalle itselleen olennaista ja tunteita herättävää. Näin ollen opettajankin ääni voi liikkua monotonian ja moniäänisyyden välillä riippuen siitä, millaisia sidoksia hän on luonut esimerkiksi sen hetkisen koulujärjestelmän toimintaperiaatteisiin (instituution sanelemat sosiaaliset säännöt, kasvatuksen päämäärät), sen hetkisiin oppilaisiin (ovatko tasavertaisia/läheisiä/etäisiä) ja omaan opettajuuteensa (miten on läsnä opettajan roolissaan)²⁷².

Monotonian lisäksi huomio saattaa kiinnittyä myös siihen, mitä ei sanota äänen: mille asioille opettaja toisin sanoen antaa äänensä. Ilmiö on monimutkainen ja kielen kannat ovat hyvin pitkälti niin sidottuja kuin miten yksilö itse kokee sen oleelliseksi, mutta siinä voi nähdä muutaman perustekijän. Samalla tavalla kuin kasvoniilmeillä voi pyrkiä peittämään sen, mitä ei halua toisen itsessään näkevän, voi myös sanoillaan johtaa toisen pois niistä asioista, joista ei halua puhua. Tässä yhteydessä kyseistä toimintatapaa voi kutsua valikoivaksi hiljaisuudeksi, ja sen voi kuulla niissä ilmauksissa, joihin yksilö ääntään käyttää, etenkin jos hänen äänensä muuttuu ilmausten mukana ja on havaittavissa, ettei hän ole halukas ääntämään niiden rinnalla kuuluvia merkityksiä. Toiminta saattaa liittyä oman yksityisyyden suojeluun, mikä on opettajalle arkeen kuuluva asia, mutta se voi myös kytkeytyä sanattomaan vallankäyttöön tai yksinkertaisesti siihen, ettei opettajalle ole vielä aivan selkeää, miten hän lähestyisi häntä kierteleviä puheenaiheita²⁷³. Hiljaisuutta voi löytää erilaisia lajeja, joista kullekin yksilö yleensä antaa omanlaisensa sosiaalisen symboliarvon: hiljaisuus voi olla muun muassa vaivaannuttavaa, raskasta, melanholista, epäilyttävää, intiimiä, kiusoittelevaa, painostavaa, yksimielistä ja jopa kevyttä. Hiljaisuus voi olla yhtä äänekäs kuin korkeimman oktaavin kiekaisu, yhtä merkityksellinen kuin viipyilevä katse. Hiljaisuuden merkitys vaihtelee myös sen mukaan, vallitseeko se sanoja ennen vai jälkeen. Hiljaisuudella voi viivyttaa vastauksen antamista, tai sillä voi antaa painoarvoa vasta puhutulle; hiljaisuudella voi merkitä sen, mikä on olennaista toisen kuulla, tai jopa antaa toiselle tilaa muuttaa tilanteen suuntaa toisenlaiseksi. Luvun alussa käytetty Barthesin sitaatti kuvastaa mielestäni sängen osuvasti opettajan jatkuvaa dilemmaa tärkeästä kyvystä osata

272 Butlerin ajatus arvojen ja asenteiden siteeraamisesta kasvatettaessa yksilöä yhteisön normien mukaiseksi toimijaksi jakaa samankaltaisen aselman piirteitä kun pohditaan identiteetin rakentamista sekä sisäisten viettien että ulkoa tarjottavien suuntalinjojen kautta. Butler 1993, 13.

273 ks. Bauman 2002, 77

sanoa ääneen asioita ja vastavuoroisesti pysyä vaiti – ja minkä nimissä? Juha Kilpilä liittyy keskusteluun sivuamalla 'hiljaisen hyväksymisen' ja 'paheksuksen' ajatuksia, joihin yhteiskunnan rakenteiden keskellä toimiva yksilö, tässä tapauksessa opettaja, jatkuvasti törmää. Toisin sanoen äänettömyys niinä hetkinä, jolloin äänenkäyttäminen olisi ollut tärkeää, voi aiheuttaa myös vahinkoa, aivan kuten väärään kohtaan ajoitettu puheenvuorokin.²⁷⁴

Opettaja toisin sanoen antaa äänensä ei pelkästään niille asioille, joista opetustilanteessa saatetaan puhua vaan myös niille, joita ei ääneen saateta sanoa. Kilpilälle äänen antaminen on olennainen asia, sillä hänelle opettaja on ensisijaisesti tuki ja luotettava, asiallinen aikuinen, jonka vaikutuspiirissä oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi kehittäessään identiteettejään ja luodessaan yhteyksiä persoonansa eri osa-alueisiin kuten seksuaalisuuteen. Hän ei tarkoita tällä sitä, että opettajan olisi itse edustettava jotain tiettyä identiteettikategoriaa tai kulttuuria voidakseen käyttää ääntään erilaisten ilmiöiden tarkastelemiseen, vaan sitä, että äänenavausta ylipäänsä harjoitetaan käytännön opetustyössä. Tähän liittyy myös niin sanotun 'häpeäkulttuurin' vastustaminen, sillä oman äänensä kautta opettaja asettaa myös itsensä asioiden peilikuvaksi oppilailleen, jolloin esimerkiksi asioiden kantamat stigmat saattavat kadota saadessaan kasvot oppilaille tutussa aikuisessa. Ne saavat äänen, jonka kanssa keskustella.²⁷⁵

274 Kilpilä 2011, 263, 266, 267. Jyrki Siukonen on kiteyttänyt sanattomuuden pohdinnan osuvasti: "Kysymys voi olla myös siitä, mitä asioita kulloinkin on *tarpeellista* ilmaista verbaalisesti." Siukonen 2002, 81.

275 Kilpilä 2011, 262, 264, 266, 268, 270. Ensimmäisessä esseessä mainittu radikaalin kasvatusteorian "aikalaisdiagnoosi" voidaan liittää tähän yhteyteen: opettaja on jatkuvasti kosketuksissa aikansa ilmiöihin, jolloin hänen äänensä liittyy niihin muihin ääniin, jotka ovat saman ajan tuottamia. Suoranta 2005, 23–26. vrt. De Certeau 2013, 190, 191.

Puheväleissä stigman kanssa - dysfasia

Otetaan käytännön näkökulma 'vieraaseen kieleen' ja stigman kanssa työskentelyyn opettajan persoonan kautta. *Kehityksellinen dysfasia* on kielen poikkeavaan kehitykseen liittyvä diagnosoitavissa oleva häiriö, joka vaikuttaa kielen eri osa-alueiden epätasaiseen, tai jopa olemattomaan, kehittymiseen kasvavalla lapsella (vrt. *afasia* aikuisella). Puheentuoton kehitysvaikeuksien lisäksi kyseinen häiriö on yhteydessä kuullun- ja luetunymmärtämisen heikkouteen, eli kattaa koko verbaalisen kommunikaation kentän. Esimerkiksi abstraktien ilmausten ('lasi on puolityhjä tai -täysi') tai äänenpainojen ymmärtäminen voi dysfaatikolla olla hyvin heikkoa. Taustalla voi olla monenlaisia syitä, mutta yleisimmin häiriö johtuu neurologisessa kehityksessä tapahtuneista vaurioista, jotka ovat voineet sattua raskauden aikana tai ovat muuten perinnöllisiä.²⁷⁶ Dysfasiaa on tästä johtuen myös erilaisia asteita, joiden vaikutusalueet voidaan jakaa neljään pääkategoriaan: *fonologisiin* (äännejärjestelmä), *syntaktisiin* (lauserakenteet), *semanttisiin* (sanojen merkitykset) ja *pragmaattisiin* (kielen käyttäminen) kielenkäytön taitoihin. Kyseisten taitojen pohjalta dysfaattiset kehitysvaikeudet voidaan täten jakaa edelleen kuuteen häiriötyyppiin: *verbaalinen auditiivinen agnosia* (kuullunymmärrys heikkoa, puheen tuotto niukkaa), *verbaalinen dyspraksia* (lapsi joutuu ponnistelemaan tuottaakseen ulos sen mitä haluaa sanoa, puheilmaisu heikkoa), *fonologisen ohjelmoinnin häiriö* (ääntöelinten käytön vaikeus, mutta lapsi kykenee parempaan sanalliseen ilmaisuun), *fonologis-syntaktinen häiriö* (puheentuotto ei suju, taivutukset virheellisiä, lapsen vaikea ymmärtää pitkiä lauserakennelmia ja abstrakteja ilmauksia; tämä on yleisin esikouluikäisen dysfasiatyyppi), *leksikaalis-syntaktinen häiriö* (kaikupuhetta, käsitteistö niukka, sananlöytämisen ongelmat, kielenymmärryksen ongelmat) ja *semanttis-pragmaattinen häiriö* ('sanataituruus', sujuvat ilmaukset estävät muita huomaamasta ongelmia kielenkäytössä, puhe sujuvampaa kuin kielen ymmärtäminen, kaikupuhe, toistelu, vaikeus ylläpitää keskustelua).²⁷⁷

Itselläni ei ole koskaan kliinisesti diagnosoitu tarkkaa dysfasiakategoriaa, johon kuuluisin, mutta häiriöni syyt löytyvät niin raskausaikana tapahtuneesta kehitysvinoutumasta kuin todennäköisesti periytyneistä tekijöistäkin, sillä en ole sukuni ainoa dysfaatikko. Lähemmin tarkasteltuna oma häiriöni vaikuttaisi olevan tietynas-

teinen sekoitus fonologisia, syntaktisia, semanttisia ja pragmaattisia kategorioita, tarkemmin ilmaistuna leksikaalis-syntaktisen ja semanttis-pragmaattisen häiriön yhteensulautuma. Nyt aikuisena vallitsevin piirre kielenkäytössäni sijoittuikin semanttis-pragmaattisen häiriön piiriin, minkä vuoksi suuri osa sosiaalisista kontakteistani on tietämättömiä kantamastani kielellisestä vammasta. Huolellinen varhaislapsuudessa saatu kuntoutus, oman heikkoutensa vähittäinen tiedostaminen nuoruusiässä ja sen aktiivinen omatoiminen kehittäminen vahvuudeksi (esimerkiksi teatteriharrastuksen kautta) ovat toki omilla tavoillaan edesauttaneet 'vamman' häivyttämistä tasolle, jolla se ei haittaa arjessa toimimista, mikä on taas auttanut yltämään asioihin, jotka eivät keskimäärin ole dysfaatikolle mahdollisia. Varhaisimman viitteellisen diagnoosin mukaisesti minun ei siis pitäisi kyetä tuottamaan ja ymmärtämään akateemista tekstiä tai puhetta, saati toimimaan niinkin sosiaalisesti painottuneessa ammatissa kuin opettaja.

Lisäksi itsetunnon kehittyminen puhujana ja ajattelijana ovat täysin kiinnittyneitä dysfaatikon sietämättömään olemassaolon riemuun: kannan kuntoutumisestani huolimatta kieleni päällä stigmata, joka liitetään 'vajaasiin' ja 'poikkeaviin', tässä tilanteessa myös 'mieleltään yksinkertaisiin' yksilöihin, mikä aina silloin tällöin muistuttaa itsestään sosiaalisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi kertoessani toisille omasta häiriöstäni (jolloin keskustelukumppani automaattisesti hidastaa ja yksinkertaistaa puhetapaansa radikaalina kontrastina aiempaan puhetapaansa), tai jos en edes neljännellä kerralla ymmärrä, mitä minulle sanotaan, vaikka kaikki keskustelussa käytetyt sanat ovat minulle ennestään tuttuja eivätkä välttämättä 'kissaa' monimutkaisempia (lakkaan siis yllättäen hetkeksi ymmärtämästä niitä äänteitä, joita kielessä käytetään, jolloin sana muuttuu äännekakofoniaksi).

Kyseisen stigman tiedostaminen ja stigmatisoitumisen pelkääminen onkin ajanut toimintatapoihin, joissa en tohdi pyytää toisia käyttämään yksinkertaisempia sanoja, mikäli keskustelun sanat eivät avaudu tai niiden ymmärtäminen vaatii enemmän ponnistelua ja sitä kautta haittaa enenevissä määrin puheeseen keskittymistä ja sen tuottamista. Vaihtoehtoisesti en halua keskustella sellaisten ihmisten kanssa, joiden seurassa tulen kivuliaan tietoiseksi keskustelutaitojeni puutteellisuudesta – vielä enemmän karttaen niitä keskusteluita, joista selkeästi huokuu valta-asetelmien korostaminen kielellä provosoimisen kautta, sillä rajallinen ymmärrys liittyy myös hyvin vahvaan väärinymmärryksen ja voimakkaiden tunnelatausten muodostumisriskiin keskustelutilanteissa. Asiassa on toki toinenkin valitettava puoli: esimerkiksi sosiaalisen tilanteen tahaton lukuvirhe voi aiheuttaa syviä haavauksia ihmissuhteisiin, puhumattakaan täysin väärin valittujen sanojen dramaattisista seurauksista,

276 Korpilahti 2003, 48.

277 Pirjo Korpilahti viittaa kyseisessä luokittelussa suomalaisen järjestelmän omaksumaan Rapinin ja Allenin (1987) kehittämään syndroomajakoon. Korpilahti 2003, 49–50.

mikä voi johtaa komedian muuttumiseen tragediaksi. Voin toisin sanoen olla täysin epäkorrekti ja provosoiva tajuamatta edes sitä tai ylireagoida itseäni kohdistettuihin sanoihin ja äänenpainoihin, minkä välttäminen vaatii yhä jatkuvaa tietoista itsensä ja ympäristönsä tarkkailua kommunikointitilanteissa.

Kuitenkin työskennellessäni lasten ja nuorten parissa koen, että on äärimmäisen tärkeää osoittaa heille opettajankin olevan ihminen ja sitä kautta olevansa myös vajavainen eikä täydellinen, kuten yhteiskunnan roolijako tuntuisi vaativan. Lisäksi oman vajavaisuuden kohtaaminen ja työstäminen tarjoaa kasvattajalle välineen luoda uusia kielellisiä toimintatapoja opetustilanteeseen, sekä muodostaa erilaisia empatiasiteitä eri oppilaiden kanssa: kasvattaja, joka oman kokemuksen kautta tietää, miten hankalaa tai helppoa on oppia jollain tietyllä tavalla, kykenee käytännössä muuttamaan opetustapojaan vastaamaan oppilaiden luontelevinta tapaa oppia (ottamalla esimerkiksi huomioon kuvallisten, puhuttujen ja kirjallisten ohjeiden ”koodauserot” niitä katsovien, kuulevien ja lukevien yksilöiden kannalta).

Dysfasia on itselläni toisin sanoen yksi kielen valintaa ohjaava fysiologisesti rakenteellinen tekijä, jonka vaikutus omaan opetustoimintaan on huomioitava: se on 'vieras kieli', joka synnyttää sekä kielieroja että -yhtäläisyyksiä. Myös antamalla ääneni dysfasialle, mikäli tilanne niin vaatii, voin tuoda opetustilanteeseen sellaisia tasoja todellisuudesta, joita oppilaat eivät välttämättä ole edes tiedostaneet läsnä oleviksi siinä tilassa missä työskentelevät. Konkretisoimalla heidän keskellään toimivia realiteetteja opettaja voi itseään esimerkkinä käyttäen myös opastaa taitoihin, joilla oppilaat voivat kehittää omaa sosiaalista osaamistaan ja ennen kaikkea työstää stigman antamiseen liittyviä ennakoasenteita niiden häivyttämiseksi: esimerkiksi kielellinen vika ei tarkoita, että yksilö olisi tyhmä, vaan häntä on kuunneltava hänen omista lähtökohdistaan käsin ja tunnustettava se painoarvo, joka hänen kokemuksillaan ja tiedoillaan on keskustelutilanteessa²⁷⁸.

Tällöin ihmisen ainutlaatuisuuden ymmärtäminen sekä turvallinen tapa olla utelias yksilöllistä erilaisuutta kohtaan kulmineituvat oppilaalle tutussa aikuisessa, mikä voi monesti tukea opettajan kasvatuksellisia tavoitteita, mikäli tämä itse on persoonana tarpeeksi vahva sukeltamaan siihen monimutkaiseen labyrinttiin, joka tunnetaan keskustelutilanteena yksilöiden kesken sekä antamaan luvan äänelleen olla juuri sellainen kuin se on.²⁷⁹

278 ks. hooks 1994, 225

279 ks. hooks 1994, 226.

Haetaan vastakaikua – paatos, aatos ja eros

”- koska länsimaaisessa metafysiisessä ajattelussa ajatukset ovat aina kieltä tärkeämpiä, on erityisen vaikeaa huomata, että kosketamme toisiamme kielellä.”

- bell hooks²⁸⁰

Todettakoon, että kielellä voi manipuloida, alentaa, tukea, sulkea sekä ulko- että sisäpuolelle, päästää lähelle ja pakottaa etäämmäs, vahvistaa, peittää näkyvistä, vakuuttaa, saattaa epäilyksen alle, luoda yhteys tai purkaa se, sekä silloin tällöin suoda toiselle nautintoa, jos haluamme ajatella lauseelle ”*kielellä voi*” jatkoa ihmiskehon anatomian käytännön oppituntien kannalta. Kommunikoinnin kannalta sekä abstrakti että fyysinen kieli ovat olennaisia tekijöitä, kuten aiemmin luvussa on jo tullut esille, mutta äänentuoton lisäksi on myös hyvä hetkeksi syventyä siihen kysymykseen, mitä opettaja itse asiassa tekee käyttäessään kieltään.

Paatoksesta

Lasten ja nuorten kanssa ei kannata alkaa väittelykilpailuun, sillä aikuinen harvemmin niissä tilanteissa voittaa. Kyseinen neuvo kulki aikoinaan aikuiselta toiselle sekä avustajien että opettajien keskuudessa, samoin harjoittelijoiden parissa sitä mukaa, kun käytäntö tuntui osoittavan ilmiön pitävän paikkansa. Toisaalta neuvon sisältämän viestin ymmärtää oikein hyvin: yleisen mielipiteen mukaan tarkkaan rajattu työskentelyaika olisi optimoitava oppimiseen ja opetustavoitteiden saavuttamiseen sen sijaan, että sitä hukattaisiin 'epäolennaisista' asioista puhumiseen. Toisaalta taas sama ajatus pitää sisällään kiintoisan painotuksen: tähtääkö väittely, sanallinen keskustelu ja kiistely, pelkästään toisen osapuolen voittamiseen? Haemmeko sosiaalista kontaktia vain tukeaksemme omaa käsitystämme ylemmyydestä suhteessa toisiinsa – onko opettajan tehtävä tosiaan vain opettaa, kuinka sanoilla saavutetaan ja ylläpidetään valta-asema? Käytän sanaa 'vain', koska toki sanoja käyttävän kulttuurin sisältämät verbaaliset valtarakennelmat ovat olennaisia osoittaa niiden parissa kasvaville, mutta silti kyseessä on vain yksi sanallinen taso, jolle ei kuuluisi antaa dominoivaa asemaa suhteessa muihin.

280 hooks 1994, 259

Leena Kurki ja Tuukka Tomperi ovat teoksessaan *Väittely opetusmenetelmänä*²⁸¹ syventyneet väittelymenetelmiin puhetaitoa kehittävinä ja kieleen kasvattavina pedagogisina menetelminä. Vaikkakin väittelytaidot ovat jotain, mitä jokaisen kasvattajan kannattaisi harkita hallitsevansa ja siirtää eteenpäin oppilailleen, keskittynyt Kurjen ja Tomperin ajatuksissa lähinnä niihin peruslähtökohtiin, miksi lasten ja nuorten kanssa väittelemistä ei pitäisi harkita pelkän voittajan määrittämisen kautta. Vilkkaan keskustelun kautta opettajalle voi tarjoutua tilaisuus osoittaa, mitä elementtejä puhuja voi käyttää vuoropuhelun monimuotoisuuden säilyttämiseksi (jotta potentiaalisesti arvokas kommunikointi- ja opetustilanne ei pelkistyisi ainoastaan eipäs-juupas-mutsis-oli -linjavedoiksi) ja toiselta kantilta katsottuna tuomaan esille niitä kielellisiä keinoja, joiden käyttöön oppilaiden on hyvä havahtua heitä ympäröivän kulttuurin kannalta²⁸². Niin sanottujen kielen *retoristen*²⁸³ eli kaunopuheisten keinojen ymmärtäminen ovat väline ymmärtää ja havaita, millä erilaisilla ilmaisuihin, sanavalinnoilla ja puhetavoilla yksilöihin pyritään vaikuttamaan. Tällöin kielen kohteeksi joutuva voi suhtautua kriittisesti hänelle tarjottuihin totuuksiin ja tietoisesti käyttää häneen kohdistettuja keinoja omaksi hyödykseen²⁸⁴. Opettaja voi esimerkiksi havainnollistaa, millaisilla argumenteilla hän perustelee näkemystensä totuudenmukaisuutta (*logos*), miten hän saa luotua vaikutelman asiasta osaavasta, järkevästä ja ennen kaikkea uskottavasta puhujasta (*ethos*) ja lopuksi miten kieli-kuvien avulla luoduilla ”*mielikuvilla*”, ”*vertauksilla*”, ”*arkkityypeillä*” ja monilla muilla tavoilla, kuten äänenpainon vaihteluilla hän voi vaikuttaa kuulijoiden tunteisiin ja sitä kautta hänen viestinsä vastaanottamiseen (*pathos*)²⁸⁵. Tarkastelemalla keskustelun eri osa-alueita voidaan oppia erottelamaan, miten viestin vastaanottamiseen vaikuttaa se, mitä sanotaan verrattuna siihen, miten asia sanotaan.

Pelkkien puhumistekniikoiden lisäksi opettaja voi myös kiinnittää huomiota kysymystaktiikoihin ja siihen, millaisia sosiaalisia päämääriä piilee esimerkiksi kysymyksen asettelussa. Barthes näkee kysymyksenasetteluun syventymisen hyvin

olennaisena tapana ymmärtää julkisia sosiaalisia näytöksiä kuten opetustilanteita. Hänen mukaansa tarve kysymykselle pääsääntöisesti nousee esille yksilön tahtoessa tietää jostain enemmän tai vaihtoehtoisesti tarvitessaan hieman selvennystä käsiteltäviin asioihin, mutta tietyillä äänenpainoilla ja sanavalinnoilla kysymyksellä voi myös haastaa, jopa hyökätä toista vastaan. Kahden kesken väiteltäessä haasteeseen voi vastata itselleen soveliaimmalla tavalla, mutta julkisesti kysymyksen kohteeksi joutunut ei välttämättä voi osoittaa, että hän on tietoinen siitä mitä toinen pyrkii kysymyksellään saamaan aikaiseksi, vaan on pakotettu pitäytymään siinä roolissa, jossa muiden edessä toimii, kuten asiallisesti vastaavana opettajana. Toisin sanoen paikallaolijoista jokainen saattaa huomata, mistä tilanteesta on oikeasti kyse (julkisesti naurunalaiseksi saattaminen, valta-asetelman kääntäminen, kyseenalaistaminen), mutta tilanteen sosiaalisten sääntöjen vuoksi puhe keskittyy pelkästään asiaan, josta keskustellaan eikä siihen, miten asiasta keskustellaan, vaikka juuri se olisi tilanteen olennaisin piirre, johon keskittyä. Toimiessaan väittelytilanteen yhtenä osapuolena opettaja voikin tällöin erilaisiin kysymyksenasetteluihin ja niihin liittyviin äänenpainoihin tarttumalla myös osoittaa, mitä provosointi käytännössä on ja ennen kaikkea osoittaa, mitä siitä voi mahdollisesti seurata keskustelun osapuolten sosiaalisen suhteen kannalta.²⁸⁶

Lisäksi, vaikka opettaja on usein tuskaisen tietoinen ajan rajallisuudesta, vakuuttava ilmaisu vaatii aikansa, tilansa ja paikkansa, jotta puhuja saavuttaisi tavoitteensa. Liian moni ihminen kiirehtii ilmaisuaan, aivan kuin aika olisi loppumassa kesken hetkenä minä hyvänsä, mikä toisinaan valitettavasti vaikuttaa myös yleisön keskittymiskykyyn kiireen tunteen tarttuessa esiintyjästä muihin. Esitystaiteesta puhutaan ilmiöstä nimeltä 'lopputavujen nieleminen', eli sen sijaan, että sanojen antaisi kokonaisuudessaan muodostua ja tulla suusta ulos, niiden lopputavu jätetään miltei kokonaan lausumatta. Sanaan ei toisin sanoen kohdisteta sitä ponnistusta, jonka se vaatisi, vaan kuulija joutuu ponnistelemaan yrittäessään täyttää esiintyjän puheessa muodostuvia aukkoja – tämä ei tee puheen kuuntelemisesta vain haastavaa, mutta myös ärsyttävää. Toisaalta on myös niitä, jotka eivät halua jakaa aikaa ja tilaa kenenkään muun kuin itsensä kanssa – tässä suhteessa liika paatoksellisuus voi toimia puhujaa vastaan. Puhetaidon hallitsemiseen liittyykin kyky sietää huomion keskipisteenä olemista, taitoa antaa itselleen aikaa ja kärsivällisyyttä työkennellä omasta persoonastaan käsin itselleen mielekkäällä tavalla lähtien äänen käytöstä ruumiineiden kautta ilmehtimiseen saakka. Puhuminen on nimenomaan

281 Kurki & Tomperi 2011

282 hooks 1994, 250; Barthes 1977, 199

283 *retorinen*: kaunopuheinen vrt. retorinen kysymys: kysymys, joka on väite ja näin ollen ei vaadi vastausta; *retoriikka*: puhetaito-oppi, puhetaito. Tiainen & Mäkelä 1993.

284 Kurki & Tomperi 2011, 68

285 Kurki & Tomperi 2011, 67, 68–70. *logos*: (kreik.) sana, järki; *ethos*: (kreik.) hyvä tapa, moraalinen arvo; *pathos*: (kreik.) intoimielisyys, haltiotuneisuus, ylevyys, mahtipontisuus. Tiainen & Mäkelä 1993.

286 Barthes 1977, 201–202.



taito ja puhuja itse vaikuttaa taitonsa harjaantumiseen, mutta sen lisäksi puhuminen on itsensä asettamista alttiiksi muiden keskelle, jolloin muilta saatu reaktio omaan esitykseen on olennainen osatekijä yksilön rakentaessa omaa ”*kaunopuheisuutta*”²⁸⁷. Näin ollen rakentavalla tavalla luokassa sikiävään väittelyyn osallistuminen voi antaa opettajalle myös konkreettisen keinon tukea omalla heittäytymisellään niitä, jotka ovat vasta harjaantumassa omanlaisikseen puhujiksi – ja kenties kannustaa heitä avaamaan suunsa ensi tunnilla.

Aatoksesta

Äänen ja sanojen tuottaminen ei välttämättä vaadi niin paljoa ponnistusta kuin niiden kumoaminen toisilla äänillä ja sanoilla vaatii. Barthes toteaaakin kielenkäytön olevan tietyllä tavalla peruuttamatonta toimintaa: sanottuani jotain en voi yksinkertaisesti poistaa tai yliviivata väärin ilmaistua asiaa yleisestä tietoisuudesta ja aloittaa täysin alusta, vaan minun on toisilla sanoilla koetettava korjata ja kumota aiemmin sanottu, pinoten tällä tavalla uusia sanoja vanhojen päälle enemmän tai vähemmän sekaviin nippuihin ja toivoa, että kuulija ei enää tartu nipun alimmaisiin tasoihin, vaan keskittyy viimeisimmäksi sanottuun²⁸⁸. Ääneen puhuminen on toisin sanoen myös jatkuvaa ajattelemista, mikä käytännössä tulee esiin niinä hetkinä elämässä, kun ääneen lausuttu ajatus ei kuulostakaan ihan niin järkevältä kuin miltä se pään sisäisenä puheena vaikutti, jolloin sitä huomaa korjailevansa puhuttuna versiona, etsivänsä verbaalisten pilkkujen paikkaa ja hyppivänsä ilmauksista toiseen hakiesaan juuri sitä sopivaa sanaa, käsitettä ja termiä, jolla saa toisen ymmärtämään, mitä oikeastaan haki sanoillaan. Ajatusten ääneen puhumisessa on tosin se hyöty, että pään sisäinen monologi voi muuttua dialogiksi hetkessä, eikä ajattelemisen ole enää yksinäistä itsensä kanssa väittelemistä. Toisaalta mikäli puhuja itse ei ehdi selvittämään aiemmin puhuttua kuulijalleen ja tämä vuorostaan ei pysäytä tilannetta selvittääkseen ymmärsikö toista oikein, voi lopputuloksena olla yhteinen harhautuminen aivan eri ajatusmuodostelmiin kuin mihin alkuperäiset sanat olivat aikeissa tilannetta viedä (en halua väittää kuitenkaan, että kyseinen harhailu olisi ainoastaan negatiivinen asia).

287 Kurki & Tomperi 2011, 77–78. ks. Barthes 1977, 194, 204

288 Barthes 1977, 190–191

Ajatusten ääneen lausumisella ja niihin ääneen tarttumisella voi myös haastaa toisen esimerkiksi ilmaisemaan ajatuksiaan toisilla sanoilla, selvittämään mille tasoille keskustelukumppani on valmis viemään keskustelua ja ennen kaikkea harjaantua ajattelemaan kuin toinen. Omien ajatusten, argumenttien ja puhetapojen vaaliminen ja kehittäminen on suotava tavoite, mutta mikäli puhuva yksilö pyrkii näiden tavoitteiden lisäksi aktiivisesti ymmärtämään puhuttuja asioita kuten toinen, hän oppii ymmärtämään myös toisen näkökulmia samoihin asioihin. Näin ollen voidaan saavuttaa tila, jossa pelkän puheen lisäksi puhujat myös kuuntelevat toisiaan ja antavat tilaa erilaisille puheenvuoroille pakottamatta tilanteen ylle keinotekoista konsensusta. Silloin myös myönnetään se, että käsitys todellisuudesta ei ole yhden puheenvuoron varassa, vaan se on kokoelma erilaisia ääniä, kieliä ja puhetapoja, erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea.²⁸⁹ Ajatukset saatetaan toisin sanoen liikkeelle ja niiden parissa ponnistellaan sen sijaan, että ne jätettäisiin staattisina, koskemattomina ja flegmaattisina paikoilleen.

Eroksesta

'*Killing the mood*' on ilmaisu, jota ei ensimmäisenä liittäisi opetustilanteeseen, puhumattakaan sanasta '*eros*', mutta ne kuvastavat hyvin ääneen liittyvää oleellista piirrettä, joka on tunnetilojen välittäminen. Tarkemmin opetuskontekstiin liitettynä kyseessä on se hetki, kun opettaja todella käyttää persoonaansa opetustilanteessa – kun puhutaan intohimosta omaan oppiaineeseen ja siihen elämään, johon on sillä hetkellä yhteydessä²⁹⁰. Eros onkin tietyiltä osin yhteydessä päätökseen, kun opettaja pyrkii esimerkiksi innostamaan oppilaita työskentelyyn ja kiinnostumaan niistä ilmiöistä, asioista ja ajatuksista, joiden parissa työskentely tapahtuu. Opetusalalla itse työskentelevät pitävät hyvin myönteisenä opettajan omaa innostusta opettamaansa aiheeseen, ja käytännössä siitä onkin paljon hyötyä, jos hän saa siirrettyä intonsa oppilaisiinsa.

Inspiraation²⁹¹ aikaansaama kiihkeys, keksimisen riemu ja samalla myös se kiihkas ajatustyö, jonka löydöt laittavat liikkeelle voivat kuulua äänestä läpi, ja joskus voi kuulla jonkun ihmisen äänen tärisevän vaivoin peiteltyä innosta. Ääni

289 hooks 1994, 225, 257-258.

290 hooks 1994, 283

myös välittää sen epätoivon, johon intohimoisesti asiaansa keskittyvä ihminen syöksyy kohdatessaan ongelmia ja vastoinikäymisiä: ollessaan esimerkiksi luomiskiihkon vallassa taiteentekijä työstää teosta koko ruumiillisella olemuksellaan antamatta paljoakaan painoarvoa häntä ympäröiville asioille, ottaen riemuiten vastaan onnistumiset ja tempautuen synkimpään melankoliaan, jos asiat eivät mene kuten pitäisi. Intoutuminen ruokkii äänenkäyttöä, kun keskustelut polveilevat opittavien aiheiden ympärillä ja opettajakin saattaa syventyä kiihkeään selitykseen jostain aiheeseen liittyvästä ilmiöstä, tekniikasta tai asiasta kuten värienkäytön taituruus, silmien hämäämisen mestarius, yksityiskohdista, joita monikaan katsoja ja kokiija ei olekaan jostain teoksesta äkännyt ja kuinka kyseinen ilmiö tuolloin laajeneekin aivan toisiin mittasuhteisiin.²⁹² Eros ajaa halua kehittyä, halua oppia ja halua ottaa kontaktia – se ylläpitää sitä uteliaisuutta, jonka yksilö maailmaa kohtaan voi tuntea ja sitä kiivasta halua kertoa havainnoistaan muillekin, saada jalansijaa samassa todellisuudessa missä muutkin elävät²⁹³. Kun puhutaan siitä, kuinka jokin kuulostaa viettelevältä ja kiintoisalta, on sen taustalla mahdollisesti eroksen herääminen puheessa, siinä äänessä, joka annetaan mielenkiinnon kohteeksi valikoituvalle asialle, kuten esimerkiksi taiteen tekniikalle. Toisin sanoen opettajan antaessa äänensä opetustilanteelle hän myös ideaalitulanteessa antaa osan intohimostaan sekä oppiaineensa että oppijoiden käyttöön. Hän on sidoksissa siihen, mitä tekee.

Tosin mikäli opettaja toivoo etäännyttävänsä itsensä opetustilanteesta, joko suojellakseen itseään tai kokiessaan sitä vaadittavan häneltä, voi eros tukahtua monotonian alle, jolloin voisi ajatella myös yhteyden oppiaineeseen jollain tasolla katkeavan. Omasta intohimon lähteestä voi tulla suoritus, ja eroksesta nauttimaan päässeet voivat kokea puistatuksia ajatellessaan mitä siitä saattaa oman opetuksen kannalta seurata. Vaikka ilmeillä, eleillä ja sanoilla voi peittää ajatuksiaan ja tunteitaan hyvinkin vakuuttavasti ja ne ovat ääneni rinnalla yhtä kiinteä osa itseäni, en silti koe niiden olevan läheskään yhtä intiimejä verrattuna ääneen, siihen ailahtelevaan sidokseen, joka luo ja purkaa yhä uusia solmuja niihin tiloihin ja tekoihin, joiden piirissä annan sen soida. Miten etäinen toisin sanoen olen myös suhteessa itseeni silloin, jos tukahdutan ääneni niiden naamioiden alle, joita ylleni valitsen: voiko lopullinen riski olla siinä, etten enää tunne mitään omaa intohimonlähdeäni kohtaan?

291 "*Inspiraatio*: (lat.) virike, innostus – lääketieteessä tarkoittaa myös sisäänhengitystä, mikä on äänentuoton ja äänen vastaanottamisen kannalta kiintoisa yksityiskohta." Tiainen & Mäkelä 1993.

292 hooks 1994, 283–284.

293 hooks 1994, 280, 290

Pohdintojen realiteettien kannalta on tosin paikallaan tarkentaa, että opettajan tärkein päämäärä on opettaa tietoja ja taitoja eteenpäin oppilaiden tarpeista käsin, eikä omien henkilökohtaisten mieltymysten pohjalta. Ammattitaitoinen opettaja kykenee näin ollen innostamaan oppilaitaan syventymään myös aiheisiin, jotka eivät ole hänelle itselleen kovin läheisiä – 'killing the mood' voi tapahtua myös sanattomasti, esimerkiksi läpikuultavan välinpitämättömyyden kautta.

Sanoissa ja sovituksissa

Ääni-impulssit ovat reaktionaiheuttajia parhaimmillaan, etenkin jos ne herättävät ärsyynnystä tai kiinnostusta, vetävät puoleensa tai herättävät halun peittää korvat. Ääni kantaa mukanaan emootioita, ja niitä kuullaan mutta myös kuunnellaan ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Kuten kontakti-improvisaatiossa, äänellä haetaan kosketuspintoja, yhteisiä kontaktimomentteja, yhteistä kieltä. Äänellä voi vahvistaa läheisyyttä tai synnyttää etäisyyttä, aivan kuten kieltä vaihtamalla voi halutessaan jättää jonkun kehän ulkopuolelle vailla kontaktia. Kaikessa kakofoniassaan äänialat kattavat sosiaalisten näytelmien repliikit, tilanteen, paikan ja ajan liikehännän sekä jokaisen mahdollisen intiimin ja julkisen hetken toimijoiden välillä.

Puheammattilaisina opettajat ovat äänellisen ja ruumiillisen kielen monitaitureita, joiden tiedot, taidot, intohimot ja olemassaolon argumentit voivat kumuloidua vain yhteen tavuun, henkäykseen, pään pudistukseen, silmien pyöräytykseen, hymyyn, nauruun, kiivaaseen tiuskaisuun tai siihen vaivaantuneeseen pieneen puolitahattomaan yskäykseen, joka pääsee, kun kaiken ylle laskeutunut hiljaisuus alkaa kestoltaan tuntua kahden minuutin sijaan tunneilta. He ovat oman esityksensä äänimiehiä, kuiskaajia, tekstittäjiä, tulkaaajia ja vastaväittäjiä. He tietävät keskustelun osapuolten olevan selvillä niistä ulkoisista huutelijoista ja kuiskijoista, jotka pyrkivät vaikuttamaan syntyvään ajatusten vaihtoon sekä niistä sisäisistä äänimaisemista, jotka sillä hetkellä verhoavat puhuttuja sanoja hienotunteiseen melankoliaan, väsymykseen, innostukseen, epävarmuuteen ja jopa paljaaseen haluun tulla kuulluksi, kuunnelluksi ja vastatuksi. He koettavat myös parhaansa mukaan vastata kuulemiinsa ääniin ja sanoihin, kaiuttamaan takaisin ulospäässyt kysymys, pyyntö, vaatimus ja toteamus, tekemään itsensä ja toisensa olemassa oleviksi äänessä – ja vastavuoroisesti tarjoamaan hiljentymisen mahdollisuutta, aikaa pysähtyä asioiden ääreen, kun tarve niin vaatii.

KÄSIALASSA

Kiinnostukseni toimijan ruumiillisuuteen taiteen ja kasvatuksen saralla kumpuaa esitystaiteiden lisäksi omasta taipumuksestani kirjoittaa käsin, mutta eritoten käsialani saamasta mielenkiinnosta vertaisten parissa. Monet ovat tiedustelleet miksi kirjoitan käsin, mutta ensisijaisesti muita tuntuu kiinnostavan, millainen ihminen tuottaa 'kauniiksi' ja 'hyvin jäsennellyksi' luonnehdittua käsialaa. Toisin sanoen, onko kirjoitustaitoni yhä ajankohtainen nykyaikana, jakaako se yhtäläisyyksiä piirtotaitoni kanssa ja poikkeanko jotenkin olennaisesti tavassani tehdä ja ajatella verrattuna muihin. Monikaan alamme ulkopuolinen ei välttämättä tiedä, että aikoinaan taideopettajat valmistuivat kuvaamataidon ja kirjoituksen opettajiksi, ja aikoinaan työhön kuului taiteen lisäksi kaunokirjoituksen opettaminen oppikoulussa. Pätevänä pidetty taideopettaja hallitsi sujuvan kirjoittamisen taululle yhtä hyvin kuin sille piirtämisenkin, ja monet tyypikirjaimistot, joita koulussa yhä harjoitellaan, ovat taideopettajien suunnittelemia.²⁹⁴ Kirjoitusjäljen on siis jo alun alkaenkin ymmärretty asettuvan samalle viivailmaiselle kuin piirtämisenkin ja molempien ilmaisumuotojen olevan sidoksissa kädentaitojen harjaannuttamiseen mahdollisimman hyvän jäljen tuottamiseksi.

Tämän esseen painopiste ei tosin ole pelkästään käsin kirjoittamisen pohtimisessa, vaan ennemminkin haluan keskittää ajatukseni siihen, millaisia kytköksiä niinkin konkreettisella ja samaan aikaan abstraktilla asialla kuin käsialalla on taideopettajan toimintaan kun otamme huomioon sen performatiiviset, yhteiskunnalliset, filosofiset, pedagogiset, visuaaliset, liikkeelliset, kosketukselliset ja äänelliset elementit sekä suhteutamme ne taideopettajan oletettuun yksilölliseen tapaan olla ja ajatella. Seuraavat kirjoitelmat ovatkin pyrkimys koota edellisissä esseissä mainittuja pohdintoja, kysymyksiä ja havaintoja yhden tietyn taitolajin piiriin ja luoda katsaus siihen, mitä kaikkea taideopettaja käytännössä tekee ja mihin asioihin ja ilmiöihin hän luo yhteyksiä harjoittaessaan käsialaansa.

294 Pirkko Pohjakallion kanssa käyty keskustelu 4.12.2014. Keskustelussa kävi ilmi, että oppikoulun I ja II luokan (11-12 -vuotiaat, nyk. alakoulun 5. ja 6. luokka) oppilaat olivat kuvaamataidonopettajien kirjoituksen oppiaineen oppilaina. Kirjoituksenopetus siirtyi luokanopettajille peruskoulun myötä. Kirjoituksen opetuksen oppaita ovat tehneet mm. Toivo Salervo, Lilli Törnudd, Erkki Matilainen ja Toivo Heiskanen. Myös tässä esseessä viitattu Betty Edwards on luonut ohjeet, missä käsialaa tarkastellaan kuvan kaltaisena viivapiirroksena. ks. Edwards 2005, 253–265.

Treat me like the page of a book²⁹⁵

"Mitä kirjoittaminen siis on? Tarkoitan kirjoittamisella konkreettista toimintaa, joka muodostuu siitä, että omaan tilaan, sivulle, rakennetaan teksti, jolla on valtaa ulkoisuuteen, josta se ensin on eristetty."

- Michel De Certeau²⁹⁶

Lapsena sanaleikit olivat kiehtova tapa viettää aikaa, ja erityisen hyvin muistan pelanneeni läheisten ystävien kanssa peliä, jossa toisen selkään piirretään paljaalla sormella joko kuvia tai sanoja, joita sitten yritetään parhaan mukaan arvata ja tarvittaessa toistetaan niin monta kertaa että arvaus osuu oikeaan. Yleensä käytetyt ilmaisut olivat molemmille osapuolille tuttuja, mutta haaste piilikin toisen tavassa kirjoittaa toisen vartaloon, sekä selän kaarevan pinnan soveltuvuudessa kirjoitus-alustaksi. Sanat olivat helppoja, lauseet haastavia ja kuvat toisinaan mahdottomia lähinnä siksi että omat sormen painopistevaihteluiden varaan luodut mielikuvat eivät toimineet yhteen piirtäjän piirtotavan kanssa. Lisäksi selkään kirjoitetuilla sanoilla monesti oli läheisyyttä edesauttava vaikutus, ei pelkästään yhteisen huumorin tai miellyttävien sanojen, mutta monesti myös sormen ja selän välille muodostuvan fyysisen suhteen kautta: vartalon pinta ei hylkinyt sille kirjoitettuja sanoja vaan otti ne vastaan uteliaana, ja samalla sekä mieli että keho päästivät toisen ihmisen lähelle sillä tiedettiin, että vartalon pinnalle kirjoittaminen oli molempien osapuolten välinen sopimus eikä vallan välimuoto. Mielenkiintoisinta on muistaa se yksityiskohta, että jokainen piirros ja kirjoitelma aloitettiin niin sanotusti "puhtaalta pöydältä", mikä saatiin aikaiseksi konkreettisesti pyyhkimällä kämmenellä toisen selkä 'paljaaksi' edellisistä teksteistä. Aivan kuten kirjallinen ja kuvallinen teos aloitetaan puhtaalle pinnalle, paljaalle paperille, joka odottaa tekijänsä ensimmäisen viivan vetoa aloitettaessa uutta lukua.

Peter Greenawayn elokuvassa *"The Pillow Book"* tarinan päähenkilö Nagiko luo vastaavanlaisen kirjoituksellisen suhteen oman kehonsa, musteen ja siveltimen välille. Elokuvan aloituskohtaus pitää sisällään hetken, jolloin pienen Nagikon kasvoille kirjoitetaan hänen nimensä osana runoa ihmisen luomisesta: tilannetta voi verrata initiaatiוריittiin, jossa yksilö siirtyy uudelle sosiaaliselle tasolle yhteisönsä sisällä. Juonen kehittyessä kehoon kirjoittamisesta muodostuu Nagikolle pakottava tarve, joka tulee esille hänen halukkuudessaan kokea, millaisia kirjailijoita hänen

295 Peter Greenaway, *"The Pillow Book"* 1996.

296 De Certeau 2013, 193



rakastajansa ovat – millainen on kunkin häntä koskettavan yksilön käsiala – ja toimintaa seuraa hänen iholleen kirjoittaneen persoonan luonnehdinta. Toisin sanoen Nagiko tarjoaa kehonsa Michel De Certeau alkusitaatissa kuvaamana tilana, johon toiset voivat kirjoittaa, mutta hän samalla suhteuttaa iholla olevat tekstit niitä ympäröivään ulkoiseen maailmaan. De Certeau kirjoittaakin ihmiskehosta ”*puhtaana sivuna*”, tilana, johon 'teksti' tuottaa järjen sanaa. ”The Pillow Bookin” alkukohdauksen tavoin 'kirjoittaminen' merkitsee hänelle kapitalistisen yhteiskunnan edistysfilosofiseen initiaatoriittiin käytettävää välinettä - yksilöstä tulee kulttuurinsa jäsenen kirjoituksessa.²⁹⁷

Butler lähestyy ruumiin pinnalle kirjoittamista hiukan erilaisella tavalla Franz Kafkan ”*Rangaistussiirtola*” -nimisen novellin kautta. Hänen mukaansa Kafkan tekstissä kuvastuu yhteiskunnallisen instrumentin tekemät kirjoitukset ihmiskehon pintaan, ja hän pohtiikin sitä, miten tuohon jokaisessa ruumiin pinnassa näkyvään jatkuvaan yhteiskunnalliseen toistoon voisi puuttua.²⁹⁸ De Certeau piirtää samankaltaista ajatusviivoja kirjoituksissaan markkinavaltaisen yhteiskunnan kirjoitetuista ja kirjoittamattomista säännöistä, jotka piirtyvät lain ja kontrollin välineillä kehoihimme ja kauttamme toisiin kehoihin, mikä linkittyy Butlerin esittämään ajatukseen performatiivisesta toistosta, jolle ei näy välitöntä loppua²⁹⁹. Bauman tarkentaa kyseistä huomiota kirjoittamalla nyky-yhteiskunnan kierouden piilevän sen kyvyssä tehdä standardeista houkuttelevia ja 'vapaalla tahdolla' valittavia kafkamaisen väkivaltaisen pakottamisen sijaan, mikä edesauttaa kirjoittamattoman muuttumista kirjoitetuksi ja toistetuksi länsimaisen kuluttajan ruumiin pinnalla hyvinkin nopeasti, jopa tämän huomaamatta³⁰⁰. Ensimmäisessä esseessä kartoitettu identiteettikategorioiden performatiivisuus ja eritoten illuusio niiden vakaudesta on yksi ajatelluista 'laeista', joka kirjataan ulkoisten tekijöiden toimesta kehoon lapsen kasvaessa aikuiseksi ja ottaessaan roolin yhteisössään: meistä jokainen tietää, mitä meiltä odotetaan, ja toimintamme on sen mukaista³⁰¹. Näin yksilö tulee toteuttaneeksi aiemmin mainittua 'sisäistettyä sosiaalista suoritusta', eli opettaja osaa esittäytyä tietynlaisen 'opettajan' kontekstissa ollessaan osa tiettyä sosiaalista performanssia kuten koulun vanhempainiltaa.

297 De Certeau 2013, 194–196.

298 Butler 2006, 242–243.

299 De Certeau 2013, 196, 199–204

300 Bauman 2002, 106. vrt. johdannossa esitelty id/entity/identity -sanaleikki. vrt. Erkkilä 2008, 122.

301 Butler 2006, 69, Bauman 2002, 84. vrt. hooks 1994, 261–263; Goffman 1990, 197

Kiintoisa kohta Baumanin huomiossa on ajatus vapaaehtoisesta asettumisesta yhteiskunnan kirjoitusallustaksi ja sitä kautta toiston välineeksi, mutta toistoon liittyen vielä olennaisempaa on se, että kirjoitetut kehot myös auliisti yleensä julkaisevat kehon pinnalla olevat tekstit muiden nähtäviksi kielen kautta, aivan kuten Nagiko kokee tarvetta kantaa kirjoittajansa nimeä kehon kirjoituksen osana. Hän on toisin sanoen jokaisen 'kirjailijansa' allekirjoittama teos.

Kärjistetysti ajatellen olen toisten sanelun mukaisesti kirjoittanut omalla käsialallani kehooni sen, mitä minun kuuluu ajatella 'hyvän opettajan' ihannekuvan viitekehyksessä ja siten suhteuttaa se omaan lihalliseen todellisuuteeni oikeilla lähdeviittauksilla varustettuna: olen siis opinahjoni kirjallinen kokoelmateos³⁰². Toisin ilmaistuna: mitä muuta oma fyysinen opettajuuteni on kuin keho, joka on Nagikon vartalon tavoin vapaaehtoisesti antanut toisten kirjoittaa paljaille sivuilleen niitä eettisiä arvoja ja säädöksiä, jotka luovat 'opettajan' pääluvun, ja lopulta uskaltautunut katsomaan ja tulkitsemaan uteliaana niitä risteileviä vieraiden jälkien viivastoja, joiden sivumarginaalit on jätetty itseäni varten täytettäväksi välineillä (kuten köysillä), jotka käyttööni suodaan?

De Certeauin ajatusta mukailen, minuun on kirjattu tekstejä, joilla kauttani toivotaan olevan valtaa siihen ulkoiseen maailmaan, mistä ne on ensin tuotettu minuun. Tätä kautta taideopetukseen ei itsessään ole vapaa niistä ajatusmalleista ja olemisen tavoista, joita meihin jokaiseen kirjoitetaan elämämme kulttuurin kautta: länsimainen taidehistoria ja sitä kautta taiteen tekemisen kaanon on yksi näistä kirjoitelmista, joita länsimaaisessa kuvakulttuurissa kasvaneet kehomme kantavat sisällään. Näin ollen sivistämällä oppilaita kirjaan heihin omia taidenäkemyksiäni, samoin kuin omia näkökulmiani taitavuudesta teknisen kritiikin osalta ja taiteeseen liittyviä arvoja käsittelemieni esimerkkien kautta. Kirjaamiseen liittyy näin ollen lähtemättömästi myös ajatus kirjoitetun kirjaimen täytöntöönpanosta toiminnassa. Toki jo kirjoitetut asiat eivät ole suojassa yliviivauksilta, sivujen repimiseltä ja korjauslakalta, sillä uusien lukujen aloittaminen aikaansaa siinä sivussa aina silloin tällöin tämänhetkisten kirjoitelmien paikkansapitävyyden tarkistamisen.

302 ks. Barthes 1977, 196–197. Tämä opinnäytetyö on jo osoitus koulutukseni menestyksekkäästä ”editointityöstä”: käsittelen kirjoituksia, jotka ovat nivoutuma niin omistani kuin luentojen ja opiskellun kirjallisuuden kautta esiinnousseista ja monesti painotetuista 'tärkeistä' ajatuksista joiden nähdään olevan oleellisia oman ammattitaitoni kannalta.

Yhtenä esimerkkinä ruumiin pintaan kirjoittamisesta näyttäytyvät tatuoinnit, joita käsittelin työn ensimmäisessä esseessä. Ihon pinnalle luotu kuva on kantanut kunakin aikana kussakin kulttuurissa omanlaisiaan merkityksiä niin hyviä piirteitä vahvistavana symbolina kuin epäkelpoisuuden stigmanakin: kuvien ymmärtäminen vaatiikin niitä ympäröivän yhteisön ja niitä kantavan yksilön kulttuurin ymmärtämistä, jotta kuviin koodatut visuaaliset viestit tulevat todella näkyviksi. Tatuoinnin ottamisen voi osittain nähdä symboloivan myös kapinaa yksilön tiedostamia yhteiskunnan kirjoituksia vastaan, mikä liittyy myös tatuoinnin ottaneen yksilön omaan sosiaaliseen statukseen – opettajan kohdalla tatuointi voi olla niin itsensä vapaata toteuttamista, ruumiinsa korostamista kuin kapinaakin.³⁰³ Peittämällä kehoa koettelevat yhteiskunnan näkymättömät kirjoitelmat itse valituilla pigmenteillä, viivoilla ja kuva-aiheilla yksilö tulee käytännössä uudelleenkirjoittaneeksi kehollisen kirjan sisällysluettelon ja joitain lukuja sekä antamaan lukijalleen selkeät viittaukset ja sitaatit itse luomallaan kirjallisuuslistalla. Näin tarkasteltuina opettajan tatuoinnit tuovat selkeästi esille hänen oman kannanottonsa siihen, mitä hän haluaa kehollaan kuvastaa, millaisia ajatuksia hän siteeraa, mitä hän kokee tärkeäksi ja millaisia asioita hän kenties haluaa opettaa eteenpäin oppilailleen. Siinä mielessä ei ole ihme, että opettajien tatuointeihin voidaan edelleen suhtautua hyvinkin karsaasti joissain piireissä: kuvalliset ja kirjalliset sitaatit voidaan kokea ”vääränlaisina”, jolloin ne kärkeäimpien kritisoijien mukaan saattavat kannustaa lukijoitaan yhteisön kannalta epäsuotuisina pidettyihin ideoihin.

Kyseisen kehollisen kiistakapulan voisi ajatella kielivän siitä rajanvedosta, johon edellä olevat huomiot yhteiskunnallisiin kehoihin kohdistetusta kirjoitetuista toistosta viittaavat: kirjoittamiseen liittyy ajatus siitä, että joku *kirjoittaa* pinnalle joka *vastaanottaa* kirjoituksen. Tältä kannalta ajateltuna tatuoinnin ottava ihminen astuu kyseisen rajan yli ja ottaa kirjoituksen haltuunsa, muuttuu kohteesta tekijäksi. Myös Nagikon tavassa ymmärtää itsensä suhteessa kirjoitukseen tapahtuu muutos tarinan edetessä: hän havahtuu tarkastelemaan itseään sekä kynän että paperina, välineenä joka tuottaa omaa tekstiään ja tuottaa sitä toisiin kehoihin, mutta joka samaan aikaan toimii tekstin vastaanottajana toiselle kirjoittajalle. Toisto tapahtuu täten yksilön kokeman aktiivisen ja passiivisen roolin vaihtelussa suhteessa muihin. Kyseinen ailahtelevuus tekstin sisällä kuvastuu esimerkiksi tilanteessa, missä yksilöt niin sanotusti vertailevat muistiinpanojaan ajatustensa, tekojensa ja kielensä

kautta: vastaavatko kirjoitukset toisiaan, ovatko ne ristiriidassa keskenään, onko niihin tehty lisäyksiä yksilöiden tai muiden tahojen toimesta ja millaisiin kirjallisiin ja kirjoittamattomiin lähteisiin ne viittaavat. Toisin sanoen voidaan keskittyä siihen, millaista ruumiinkulttuuria kehojen kirjoitelmat itsensä kautta heijastavat. Heijastaminen liittyy Nagikon toimintaan myös hänen oman nimensä kautta: tarinassa seurataan, kuinka hän Sei Shonagonin jäljissä aloittaa oman *pillow bookinsa* kirjoittamisen, näin liittäen oman nimensä osaksi nimien aikaisempien kantajien jatkuvuutta. Nimi ja nimikirjoitus (*signature*) onkin eräs selkein esimerkki jatkuvasta merkityksellisestä toistosta, joka merkityn kehon kirjoittavan käden kautta tapahtuu päivittäisessä toiminnassa.

Nagikon kautta voi myös huomata kynän ja paperin suhdetta määrittävän tekijän, joka on ’valikoivuus’. Kynä tuottaa tietynlaista jälkeä liikkeussaan tietyllä paperilla riippuen paperin huokoisuudesta, kiillosta, kuiturakenteesta ja niin edelleen. Myös ihmiskehojen ja -mielien välillä vallitsee merkittäviä eroja, mikä vaikuttaa niiden kirjoitettavuuteen³⁰⁴, toisin ilmaistuna tekstialttiuteen: jotkut toistavat ja ottavat vastaan kaiken tekstin mikä heihin kohdistuu, toiset kyseenalaistavat jokaisen pilkun ja pisteen ja ovat äärimmäisen tarkkoja tekstisisäلتöjen suhteen: onko teksti heitä ajatellen *asianmukaista*³⁰⁵. Kenties on myös olemassa kehollisia teoksia, jotka eivät halua paljastaa kirjailijoitaan, tai jopa karsastavat viimeiseen saakka toisten jättämiä jälkiä sivuillaan. Kynä voi vahingoittaa kirjoittamaansa pintaa kuten köysi elävää kehoa ja ääni sen kuulevia korvia.

Tekijän ja kohteen ailahtelevuus voi liittyä myös pelkoon, joka kehollisten muistiinpanojen keskinäisessä vertailussa saattaa ilmetä: toisen ihmisen ”lukeminen kuin avointa kirjaa” voi antaa mielihyvää, kun tietää pääsevänsä lähemmäs toista, mutta tilanne muuttuu, kun tajuaa itse olevansa yhtä auki, yhtä merkitty alleviivauksin ja kirjanmerkein seuraavia lukuhetkiä varten. Koettu tilanne voi herättää ristiriitaisia tuntemuksia: yksilö toisaalta kaipaa sitä tunnetta, että toinen tuntisi tämän kansien sisään kätkeytetyt tekstit ja merkinnät, mutta toisaalta pelkäämme sitä negatiivista vallankäyttöä, minkä se voi mahdollistaa. Erkkilä viittaa ilmiöön hyvin puhuessaan ”*läpätunkevan katseen*” ihmisissä herättämästä kiusaantuneisuudesta, mikä on seurausta opitusta naamioiden käytöstä ja kehon sisään kätkeytyistä näky-

303 Kamila 2012, 197–204.

304 Nagiko esimerkiksi kuvailee erään tarinan henkilön ihoa ’imupaperiksi’, jonka vuoksi hän ei suostu kirjoittamaan tämän vartalolle mitään: tarjottu ’paperi’ ei vastaa hänen ajatustaan soveliaasta kirjoituspinnasta.

305 vrt. Erkkilä 2008, 151–152.

mättöminä pidetyistä salaisuuksista.³⁰⁶ Toki itsensä asettaminen toisen luettavaksi voi olla myös positiivinen kokemus luettavalle, ja monesti ihmissuhteet rakentuvatkin yhteisiksi nimettyjen tekstien tulkitsemisen äärellä. Haluamme kuitenkin itse valikoida lukijamme tarkasti, jotta hedelmällinen kahden olennon vuoropuhelu ei muuttuisi hyväksikäytön uhaksi. Goffman kuvailee kyseistä toimintaa *vastavuoroisen varautuneen lähentymisen kautta*: toisilleen suhteellisen tuntemattomat yksilöt voivat kartoittaa yhteistä tyhjää sivua paljastamalla itsestään vähän kerrassaan, aina pysähtyen seuraamaan toisen reaktiota, minkä kautta he päättävät, jatkavatko edelleen tekstinsä avaamista vai sulkevatko kantensa toiselta siltä erää³⁰⁷. Sama tapahtuu oppilaan ja opettajan välisessä kohtaamisessa: opettaja ikään kuin ”skannataan”, aivan kuten kaikki muutkin ihmiset, joiden kohdalla koetetaan päätellä, onko itselle hyväksi avautua heille. Jos kyseinen ’skannaus’ antaa positiivisen tuloksen, opettaja saa luvan lähestyä, mutta silloinkin pääsääntöisesti oppilaan omasta aloitteesta ja tämän itse valitsemaan tahtiin.³⁰⁸ Lukunopeus on siis myös tarkkaan säädelty kulakin yksilöllä: hyvä romaanikaan ei paljasta koko juontaan ensimmäisellä sivulla, puhumattakaan takakannesta. Tämän kontekstin kautta tarkasteltuna voidaankin tarkastella taidon ja taiteen opetusta tapahtumana, jossa tilanteeseen liittyvät konkreettisten esineiden lisäksi molempien osapuolten henkilökohtaiset todellisuudet, jotka alkavat keskustella keskenään ja määrittämään itseään suhteessa toiseen. Työskentelemällä yhdessä kuvapinnoilla, jotka ovat monitulkintaisia ja joskus jopa hyvin henkilökohtaisia, kirjoitamme itsemme toisen ruumiin pinnalle, tuomme omat todelliset ajatuksemme hetkeksi näkyville ja näin ollen jätämme jäljen, joka toimii perustana seuraavalle tapahtumalle, oli kohtaaminen miten hetkellinen hyvänsä.

Merkitsemme toisin sanoen jatkuvasti ylös havaintojamme ja tuntemuksiamme, joita yhdessä tekeminen nostaa esille niin katseissa, sanoissa kuin teoissakin, pyrkien samaan aikaan alleviivaamaan toiselle niitä asioita, joihin toivoisimme mielenkiinnon todella kohdistuvan³⁰⁹. Piirteitä ja ajatuksia, jotka ovat mielestämme muistiin kirjaamisen arvoisia. Lisäksi voimme ’lukea rivien välistä’ toista ihmistä, ’avautua’ toiselle, ’alleviivata’ sanojamme ja kohdella kaltoin ’pilkkua’ mitä erilaisemmilla verbeillä: toimintamme tähtää näin ollen jatkuvasti toisen yksilön

306 Erkkilä 2008, 139–140. vrt. Hall 1999, 203.

307 Goffman 1990, 189

308 Kilpilä 2011, 269.

309 vrt. Goffman 1990, 45, 56

lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen³¹⁰. Hallin viittaus Ferdinand de Saussuren ajatukseen sanojen ”*moniaksenttisuudesta*”, eli siitä kuinka sanoilla on aina useampia merkityksiä kuin vain se, joka lausutaan tai kirjoitetaan, avaa edellisten sosiaalisten toimintojen lisäksi selkeitä yhteyksiä tässä työssä esiteltuihin tekstikokonaisuuksiin, joiden kautta minua kirjoittajana tulkitaan lukijoiden toimesta³¹¹. Olen toisin sanoen tila, joka muuttaa itsensä fyysiseksi olennoksi kirjoittamalla itsensä ruumiilliseksi tekijäksi, kielelliseksi ajattelijaksi ja aistivaksi havainnoijaksi.

Matters of perspective – käsi / ala

’*Käsiala*’ – sana voidaan moniaksenttisuuden periaatetta noudattaen jakaa kahteen osioon: *käsi* ja *ala*, jolloin voidaan puhua fyysisestä pinta-alasta jonka käsi kattaa liikkua paperilla kirjoituksen aikana, tietynlaisena käden fyysisenä kinesfäärinä eli liikekehänä, joka voi muistuttaa harppiasetelmaa joko kynän tai kämmensyrjän toimiessa painopistekeskuksena. Näin ollen käden ala tarkoittaa aluetta jonne käsi voi yltää, jonka se peittää, jonka piirissä se voi toimia ja tilaa jonne käsi voi piirtää merkityksiä. Käsiala voi toki tarkoittaa muutakin, kuten aiemmin jo hiukan avasin: se voi tarkoittaa yhteiskunnan tuottamaa tunnistettavaa jälkeä sen kansalaisissa³¹². Tätä kautta käsiala voidaan kytkeä ajatukseen tiedon- ja taidonalasta, jonka tekevä käsi (fyysinen tai abstrakti) hallitsee. Taideopettajan käsialasta puhuttaessa voidaankin puhua ei pelkästään siitä visuaalisesta taidosta, jonka tämä hallitsee, mutta myös siitä pedagogiikasta, jonka kautta hänet voidaan opettajana tunnistaa. Joskus voikin ajatella, että toisen käsialan tutkiminen saattaisi jopa kertoa jotain oleellista toisesta ihmisestä – oli kyseessä millainen käsiala tahansa kirjoittamisesta piirtämiseen ja tanssiin. Esimerkiksi piirto- ja kirjoitusviivan tutkiminen on jaksanut kiehtoa taidehistorian tutkijoita ja inspiroida taiteilijoita yhä uudelleen. Aiemmin mainitun moniaksenttisuuden periaate kuvastuu hyvin siinä, kuinka saman ihmisen käsialaa voidaan lähestyä eri tavoilla. Kyse on toisin sanoen vain katsojan vaihtamisesta.

310 vrt. De Certeau 2013, 25

311 Hall 1999, 40–41

312 Ilmaisut ”lain koura” ja ”käsen likaaminen/peseminen” ovat jo itsessään viitteellisiä siihen kuinka on aloja, joiden ajatellaan olevan jonkin yhteiskunnallisen funktion toimeenpanevat kädet.

Näkymätön puolipiste

”You’re not a writer ; you’re a scribbler.”

- Nagiko³¹³

Grafologia eli käsialantutkimus paneutuu käsialan visuaaliseen pintaan kuten kirjainten kaariin, niiden asetteluun, tekstin sisäisiin linjoihin ja kallistuskulmiin sekä tekstikokonaisuuksien sisältämään informaatioon psykologisesta luonneanalyysin näkökulmasta.³¹⁴ Käsialaa tutkimalla voidaan yrittää selvittää henkilön tasapainoisuutta, dominoivimpia luonteenpiirteitä, luotettavuutta, jopa eliniän pituutta. Käsialaa voi toisin sanoen käyttää myös sosiaalisen stigman antamiseen³¹⁵. Omanlaisen jäljen kehittämiseen liittyykin sen sisältämän tunnistettavuuselementin kautta tekijän *identifikaation* mahdollisuus. Kehitettäessä omaa kädenjälkeä tullaan täten luoneeksi muille keino tuntea ja tunnistaa toimija tämän tuottamien asioiden kautta.³¹⁶ Jotkut kutsuvat asiaa *tavaramerkiksi*: kirjoitettu ohjeistus saatetaan tunnistaa tietyn henkilön jättämäksi, taideteoksia voidaan erottaa toisistaan niiden tekijöiden käsialojen kautta, taiteellisia tyylikausia kyetään jaottelemaan ilmaisutapojen eroavuuksien kautta, kollegat tunnistavat toistensa tekotavat monien muiden joukosta ja opettajat voidaan tunnistaa näiden opetettavien käyttäytymisen, tekojen ja ajattelun perusteella³¹⁷. Grafologian sisältämän stigmatisoitumisen riskiä ajatellen kyseisen

313 Greenaway, ”*The Pillow Book*” 1996

314 ” ’*grafi*’ – kirjoittaa; ’*logia*’ (kreikk.) - oppi // *grafologia* (kreikk.) - oppi käsialasta. Kirjoittajan luonteen ja persoonan päättelyminen käsialasta. Myös tutkimus, joka yrittää päätellä, kuuluuko tietty käsiala tietylle henkilölle vai ei.” Tiainen & Mäkelä: Gummeruksen uusi tietosanakirja 1995.

315 Edwards 2005, 261; Helsingin Sanomien Kuukausiliite n:o 484: ”Hyvästit harakanvarpaille.” 2012, 46. vrt. Erkkilä 2008, 95. Olen käsialani kautta tullut luonnehdituksi tarkaksi ja huolelliseksi, mutta myös pedantiksi, kontrollihakukseksi ja jopa koneeksi - vielä ei ole kerrottu, miten vanhaksi mahtaisin elää.

316 vrt. Edwards: ”- mikään ei ole niin henkilökohtaista kuin käsiala.- - me omistamme käsialamme.” Edwards 2005, 254, 263.

317 Edwards huomioi väärentäjien kopioivan käsin kirjoitettua tekstiä kääntämällä sen ylösalaisin, jolloin kirjainten muodot, sidokset ja välit tulevat selkeämmin kuvan tavoin esille. Edwards 2005, 57

toiminnan pohjalta voidaan leikitellä kytköksellä tunnistettavuuden ja käsialan performatiivisuuden välillä: esimerkiksi kirjoitustyyliin voi liittää tietämättään muun muassa sukupuoli- ja ammattikategorisia piirteitä joiden vastaavuuksia hakemalla kirjoitustapoja voidaan jaotella käsialatyyppieihin. Voidaan esimerkiksi pohtia, mistä juontuu lääkärin käsialaan liittyvät mielikuvat epäselvästä ja vaikeasti tulkittavasta käsialasta tai vaihtoehtoisesti opettajaan kohdistetut odotukset selkeästä ja hyvästä käsialasta, mitä tarkoitetaan kun puhutaan ’miehekkäästä’ tai ’naisellisesta’ käsialasta, tai ’pedantista’ käsialasta. Huomioimisen arvoista on toisin sanoen erotella, milloin kirjataan ylös *tyyppejä* ja milloin *stereotyyppejä*, milloin tavaramerkissä on kyse todellisesta persoonan tavasta olla ja toteuttaa itseään ja milloin yhteisön sisäisen representaatiojärjestelmän luomasta vinoutuneesta mielikuvasta³¹⁸.

Kirjoittamista ja piirtämistä voidaan lähestyä myös performanssin kautta. Ne voidaan ajatella eleinä, eli toimijan ajatusten, tuntojen ja tilojen esiintuontina tämän tuottaman jäljen kautta, mikä voi antaa esityksellisen vivahteen tilanteisiin, joissa yksilö tuottaa kädenjälkeään muiden katseen alla tai joissa vaihtoehtoisesti hänen töitään tulkitaan julkisesti³¹⁹. Esimerkiksi julkinen kirjoittaminen on esitystaiteiden näkökulmasta mielenkiintoinen teko: kirjoitustyöhön syventyminen sekä sulkee muut ulkopuolelle kun kirjoittaja syventyy tekstin tuottamiseen, mutta samanaikaisesti kirjoittaja on varsin tietoinen saamastaan huomiosta ja niistä katseista, jotka eivät tarkastele vain hänen tuottamiaan viivoja, pisteitä ja lauserakenteita vaan myös sitä persoonaa, joka niitä työstää. Tekijä on toisin sanoen samaan aikaan sekä välittömästi läsnä luomassaan tilanteessa että välillisesti läsnä suunnatessaan keskittymisensä käyttämiinsä välineisiin sekä lopuksi jälkeen jättämänsä tuotoksen jäädessä yleisön katsottavaksi³²⁰. Performanssin fyysinen kytkytyminen tiiviisti siihen henkilöön joka esitystä tekee näyttäytyy tällöin konkreettisesti käsialan, *käden eleen*, jäljittelemättömyydessä: kirjoitetun tekstin sisältämät tulkintamahdollisuudet muuttuvat välittömästi huolimatta siitä, että tuotettu teksti olisi tismalleen sama, mikäli sen tuottaa joku muu kuin alkuperäinen kirjoittaja³²¹. Toisaalta kirjoitettua

318 Hall 1999, 150, 189-192. vrt. Edwards 2005, 257, 261

319 Petherbridge 2010, 429-431. Petherbridge käyttääkin ilmausta ”*drawing as a gesture*”, mikä liittää sen osaksi eleikielen käsitettä ’*gesture language*’. Voidaanko täten piirtäminen ajatella myös osaksi sanatonta kommunikaatiota (’*non-verbal communication*’)?

320 Erkkilä 2008, 15

321 Erkkilä 2008, 13-19, 20. ”Aikalaishuomioita” voisi myös ajatella kirjoittamisen viitekehyyksi: millainen poliittinen teko onkaan kirjoittaa käsin tietyissä tilanteissa? Suoranta 2005, 21-24

tekstiä voi havainnoida myös kehotaiteen määritelmän kautta: esimerkiksi ruumiin pinnalle tuotettu teksti määrittää jo sitä kantavaa kehoa (niin Nagikoa kuin hänen itse kirjoittamiensa kehoja) itsessään taideobjektina, joka on sidoksissa sen pintaa koristavaan kirjoitukseen joko materiaalsen tunnun (maali, muste) tai käsitteellisen representoinnin (projisointi). Tosin on määritettävä, onko teoksen päätaavoitteena teko aikaan ja -paikkaan sidottu julkinen toiminta kuten yleisölle tehty performanssi vai kuvan kautta uudelleen representoitavissa oleva visuaalinen taideteos; ruumiin ja tekstin suhde muuttuu olennaisesti ajan ja tilan supistuessa kaksiulotteisiksi, jolloin teoksen koko konteksti muuttuu. Kuten grafologinen lähestymistapa ehdottaa taidehistoriallisesta näkökulmasta, taideobjektin asemaan kohotetusta tekstistä voidaan tulkita sekä sen tuottaneen että sitä kantavan ruumiin läsnäolo ja ne mielentilat sekä tavoitteet, joiden alaisuudessa luomus on saanut muotonsa, aivan kuten kuvallisella ja kinesteettisellä kentällä toimivaa taiteentekijää saatetaan tulkita hänen teostensa kautta – toisin sanoen haetaan sitä ihmistä, joka asettuu eleidensä taakse³²².

Tulkinnallisuuden näkökulma antaakin aihetta pohtia, voisiko käsialaa tällöin lähestyä myös labanilaisen liiketeorian näkökulmista? Kuten liikkeeseen syventyvässä luvussa jo mainittiin, labanilaisen ajatuksen mukaan ihmisen kehon (*body*) liike koostuu tilasta (*space*), muodosta (*shape*), ajasta (*time*) ja liikelaatuja ohjaavasta ponnistuksesta (*effort*) johon sisältyvät edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi paino (*weight*) ja virtaus (*flow*)³²³. Ihmisen tuottamaa liikettä voidaan

322 Erkkilä 2008, 19-20. Petherbridge on ilmaissut asian osuvasti taiteilijoiden omakuvien kautta: "- observing self serves to shape such drawings into commentaries or mediations on vision, as well as constructions of identity." Petherbridge 2010, 288. Harri Kalha puolestaan on esimerkiksi analysoinut *Tom of Finlandin* eli Touko Laaksosen piirtoviivaa grafologimaisen tarkasti psykoanalyyttisin kautta. Hän ensinnäkin viittaa piirtämiseen ruumiin hallintana, piirretyn viivan luonteeseen anaalimaisen kontrolloituna, joka "- freudilaisittain ymmärrettynä, ei ole 'joko tai' vaan 'sekä että'. Anaalisuus on "reaktiomuodostelma" (*Reaktionsbildung*), siis vastakohtansa oire. Kontrolli on kaaoksen oire, siisteys likaisuuden oire; hallittu viiva on lihaisen värin oire. Jos minä kirjoittajana rakennan verkkaisen virkkeen, jokaista haurasta pilkkua myöten harkitun, se on oire siitä, että kynäni hortoilee hakoteillä. Pilkku hakee kosmosta kaaoksen keskelle - siksi sen nussiminen tekee niin hyvää." Hän noteeraakin Tomin "virillän viivan" ja hakee kontrastia tämän maskuliinisen kuvamaailman fyysisestä karheudesta ja sitä käsittelevän viivan kiistattomasta herkkyydestä "aistikkaan piirroksen" sisältämän käsitteellisen riitasoinnun kautta – yksilöllinen käsiala voi Kalhan tulkintaan nojaten toisin sanoen olla tekijänsä sisäisten ristiriitojen oire. Kalha 2012, 73-75.

323 McCaw 2011, 199, 202; Laban 1947/2011, 225; 1966/2011, 184

*Sido minut käänalallani.
käänalallani.*

Taidon oppijana itsenäni kiinnostaa tavattoman paljon oman opettajan käänala opittavana aineena. Kyse ei ole vain sen näkemisestä, osako toinen aineena (vaikka sekin voi tulla selväksi), vaan keuhien enemmän halusta saada selville, millaisen käänalan kautta tulee oppineeksi kyseessä olevan taidon.

Taustalla voi olla tietoisuus 'kaanonin' merkityksestä taidossa; 'kaanon' on taidon jatkumo, joka pyrkii elävänä siihen sisältyvän ja siihen kohdistuvan modifoinnin kautta. Tietoisuus auttaa nukuuttamaan omaa taitoa siihen, mihin kaanonin se mahdollisesti liittyy ja mihin vastaaviin se saattaa olla yhteyksissä.

Näin ollen ottamalla selvää opettajansa käänalasta oppija tulee tietoiseksi siitä kenen kaanonin hänen taitonsa liittyy, ketä oma opettaja mahdollisesti toistaa/kunnioittaa/kyseenalaistaa oman jälkensä kautta ja millainen on se jatkumo, johon hän on oppijaa taidollaan liittämässä. Tämä viimeinen huomio on kaikista oleellisin. 'Jatkumo' voi tarkoittaa 'toistoa', mutta se voi myös ilmaista sen 'kontekstin', viitekehysten, jonka kautta voi argumentoida omaa tekemistään puolesta ja vastaan.

Tietoisuus jatkumosta synnyttää tietoisuuden säännöistä, jotka vallitsevat taitona (jossa ei ole sääntöjä) ja niiden mahdollistaa kyseisten (olemattomien kuvailtujen) sääntöjen rikkomisen perusteellasti (kaikkien taiten sääntöjen mukaisesti).

siis tarkastella kuvan kaltaisena tilaan piirtyvänä kokonaisuutena, jota määrittävät liikkeeseen käytetty aika (onko liike hidasta vai nopeaa, ylläpidettyä vai hetkelistä), liikkeen muoto ja suunta (eteen, ylös, alas, sivuille, vartalon asento), liikkeen sisältämä virtaus (onko se pysäytettyä, vapaata vai rajoitettua) ja ruumiin oma läsnäolo liikkeessä³²⁴. Käytäntöön sovellettuna kirjoittaessaan ja piirtäessään tekijä on läsnä siinä ruumiissaan joka jälkeä tuottaa sekä liikkeellisessä suhteessa niihin välineisiin joilla jälki jätetään kuin myös siihen alustaan, jolle jälki tuodaan esille. Näin ollen liiketeorian elementtejä voidaan koettaa havaita tuotetusta jäljestä, esimerkiksi kirjoitusjäljen osalta lukija saattaa kiinnittää huomionsa siihen minkä muotoista teksti on (niin kirjainten muoto kuin myös tekstimuotoilu itsessään; miten asia on visuaalisesti sanottu), miten kynä on liikkunut kirjoitus-alustaa vasten (onko se liukunut estotta vai nykiö kirjoitusjälki, onko jälki tasaista vai muuttuvaa), millaista voimaa kirjoittamiseen on käytetty (kynän painallusjälki), miten paljon aikaa on käytetty jäljen tuottamiseen (onko kirjoitus tuotettu kiireessä, onko sanoja pysähdetty miettimään, miten huolellisesti teksti on tuotettu) ja millaisessa tilassa kirjoittaja on sillä hetkellä ollut (niin henkisesti kuin fyysisestikin, onko esimerkiksi kyseessä julkisessa tilassa kirjoitettu teksti vai intiiminä hetkenä luotu kirjoitelma, onko tekijä ollut jonkin tunteen vallassa kirjoittaessaan – onko tuotettu jälki ekspressiivisenä ajateltua vai analyttisen hallittua) sekä toisesta näkökulmasta katsottuna miten kirjoitustilaa itsessään on käytetty (onko esimerkiksi kirjepaperi täynnä tekstiä vai onko siitä suuri osa tyhjää, miten teksti asettuu sitä ympäröivään tilaan)³²⁵. Liikkuva kehoni näyttäytyy toisin sanoen jättämäni jäljen ja tekemäni eleen kautta – voin antaa muodon itselleni käsialassani³²⁶. Edellä mainitut liike-elementit ovat samantyyppisiä elementtejä kuin mihin grafologian harjoittajat tai taiteen ja kirjallisuuden tutkijat paneutuvat kukin tahollaan tarkoituksenaan tulokita jäljen jättänyttä yksilöä.

324 Laban 1926b/2011, 104; Laban käyttää liikkeen kuvallisuutta pohtiessaan sanaa 'Formbild', jonka sananmukaisesti voisi ajatella tarkoittavan 'muotokuvaa' mikä taasen tarjoaa aivan uusia assosiaatiomahdollisuuksia kuten Petherbridgen esittämä Bauhausin alastonmallipiirustusta koskevan kommentti osoittaa: "- beginning with the square of the ribcage, the circle of the belly, the cylinder of the neck." Petherbridge 2012, 230-231. Englanniksi käännettynä Labanin käsite saa tosin selkeämmän muodon ilmaisuna 'form image'. Laban 1920/2011, 60.

325 vrt. De Certeau 2013, 194

326 vrt. "Kaikki tilanteen päättävät pisteet ovat tietenkin tilapäisiä. - - Mutta juuri nyt tarkoitan tätä, juuri nyt olen tämä." Hall 1999, 14.

Labanilainen jännitekäntäys konkretisoituu niinkin pienessä liikkeessä kuin kynän liukuminen kirjoitus- ja pintoalustaa vasten. Käden ja vartalon liikkumistakaava voi toki vaihdella kovinkin riippuen siitä, mitä halutaan ilmaista, jolloin ulospäin kohdistuneen liikkeen muoto ja sitä kautta merkityskin muuttuu, mutta kiintoiminta jännitteiden kannalta on sen katkava kokonaisuutaisuus. Kun kirjoitan tai piirrän, jännite ei nujaitse ja kulje pelkästään käden, kynän ja alustan/pinnan välillä, vaan niskan kautta hartioihin ja yläselkään, selkärangasta myöten lantioon ja jalkoihin riippuen siitä, minkä asennossa teko suoritetaan (istuin vai seisten) ja minkä kulmama koin on suhteena alustaan (vaaka vai pystynä pinta), puhumattakaan siitä, millainen ole ohjaa piirtäminen liikettä (kynäotte vai joku muu).

Edellä mainittujen fyysisten jännitteiden lisäksi ti-lanteen jännitteeseen vaikuttaa se nääinen impulsi, joka saa aikaan kyseisen kynän liikkeen: tunkö muistutpanoja, punanko stressiä, kulutanko aikaa, piinänkö elävää mallia vai opetanko. Näin ollen aiemmin mainittu Möbiuksen rengas kiintyy kynän, alustan, ilmaisen ja ruumiin ympärille nämä viivoja, kaarukuvioja, varjotukuvioja, lavitukuvioja ja opitusten muotoja, jotka kynän kautta piirtyvät valitsemalleni pinnalle.

Näin ollen olen johdonmukaista todeta, että koettu jännite vaikuttaa oleellisesti tapaan katsoa piirtämisen kohdetta (malli, mielenmainema, kappale) sekä itse tuotosta (kuvaanka mielen tiloja, onko tekninen muotus), aivan kuten kirjoituksenkin kohdalla (onko kirjoitustapa ja -tyyli asianmukainen). Selkeä muutos katseen näyttämässä jännitteessä on havaitettavissa piirtäessäni mallia: keskitynkö munaan, muotoon, valoon ja varjoon; kuvaanko "ihmistä" emotionoiden kautta; piinänkö läheisen muotokuvaa. Akateeminen mallipiirustusepöörä ohjaa tutkijalaisen katseen ja sitä kautta tutun jännitteiden luomisen mallin ja piirtäjän välille, mikä on kiinnostava asia piirtäjän omien näiden jännitteiden kannalta.

Kirjaimellisia kosketuspintoja

*”Ihmisiällä on aina taipumus ymmärtää maailma **prakseomorfisesti**: se muotoillaan aina kunkin ajan tietotaidon mukaisesti, sen perusteella mitä ihmiset osaavat ja miten heillä yleensä on tapana tehdä asioita.”* - Zygmunt Bauman³²⁷

Materiaalioppi, joka on taidealan tekijöillä ammatin sisälle rakentunut lähtemätön tosiasia, voi tarkoittaa niin oppia materiasta (mitä se on, mistä se koostuu), oppia materiaalien käytöstä (miten yhtä asiaa voi käyttää eri tavoilla) kuin myös oppia siitä, miten tunnistaa eri materiaalit kosketuksen kautta ja kuinka oppia lukemaan käyttämäänsä materiaalia tuntoaistin avulla: miltä materiaali tuntuu. Tähän ajatukseen voisi kenties vielä lisätä miltä materiaalin käyttäminen *tuntuu*.³²⁸ Ollessani liikesuhteessa käsialaani tarkoittaa se käytännössä kosketussuhdetta, joka vallitsee käsialan ja itseni välillä monen eri tason kautta yhtäaikaaisesti: kehollisen ja tilallisen läsnäolon lisäksi olen käytännöllisesti kosketuksissa välineisiin joita käytän (hiili, lyijykynä, muste, sivellin, köysi), työskentelypintaan (paperi, kangas, seinä, lattia, huoneilma, iho), päässäni liikkuviin ajatuksiin (sanat, ideologiat, mielikuvat, mielialat), sosiaaliin suhteisiin jotka määrittävät itseäni sekä vielä laajemmin ajateltuna itseäni aiemmin vallitseviin historiallisiin tapahtumiin kuten länsimaisen taidehistorian kehityskulkuun tai kirjoitetun kielen kehittymiseen.

Taideopettajana taas voin täten ajatella olevani jatkuvasti kosketuksissa sekä abstraktiin että taktiiliseen ympäristöön, joka luo viitekehyksen toiminnalleni: olen opettajana kosketuksissa omiin kasvatustavoitteisiini, yhteiskunnan tapahtumiin ja ideologioihin, omiin oppilaisiini ja kollegoihini, niihin tiloihin joissa toimin ja näiden kaikkien lisäksi siihen käsinkosketeltavaan materiaaliin, josta koostuu oma oppiaineeni historia, nykyisyys ja tulevaisuus (samaa tapaan voi ajatella sitomista: olen köyden kautta yhteydessä japanilaisen kulttuurin historiaan, joka shibarin filosofian kautta tiivistyy käytännön taidoksi solmuja ja sidontatyylejä opiskellessa). Olen oman ihoni kautta kosketuksissa moniin eri kerroksiin sen osalta, mitä taiteen opettaminen on. Ihon psykologinen käsittäminen rajapintana, joka sekä läpäisee että torjuu ulkopuolelta tulevat asiat, onkin sangen mielenkiintoinen ja toisaalta hyvin ymmärrettävä ajatus³²⁹. Aiemmin viittasin toteamukseen, jonka

mukaan opettaja voi *”tulla iholle”* opettaessaan taitoa - opettaja voi toimillaan toisaalta mennä myös *ihon alle*, aivan kuten käytetty materiaali voi salakavalasti läpäistä ihon pinnan (lamppuöljyn, sinolin ja tärpätin hämärtämät työskentelytunnit), karhentaa ja kuivattaa ihoa (hiekkapaperi, puu, talkki, vesi), ja rikkoa ihon pinnan ja työntyä sisälle (se hetki kun tulee todenneeksi tarkalleen kuinka terävä esimerkiksi käyttämänsä puukko on). Toisaalta ihon alle meneminen voi tulla ilmi myös siinä kuinka hiuksia nostattavan upealta tuntuu *sisäistää* jokin taito ja tuntea sen limittyvän kiinteäksi osaksi omaa kehoa tässä kontekstissa. En siis kykene olemaan erilläni itseäni ympäröivästä todellisuudesta vaan luon sidoksia siihen tekevän käteni, puhuvan suuni, kuulevien korvieni, haistavan nenäni ja näkevien silmiäni, sekä kauttaaltaan tuntevan ihonalani kautta: kehollinen käsialani on osa sitä kulttuuria, joka sen on tuottanut itseni kautta. Saan käsialani kautta toisin sanoen jatkuvasti kokemuksia siitä, *miltä elävän kulttuurin sisällä toimiminen tuntuu*.

Käytäntöön sovellettuna kirjoitettua ja kuvallista kieltä ei ole esimerkiksi erotettu puhutusta ja äännetystä kielestä, vaan ne kulkevat tämän rinnalla tasavertaisina heijastinpintoina todellisuuteen. Rinnakkaisuus saattaa tulla esille esimerkiksi siinä miten *onomatopoeettiset* eli ääntä jäljittelevät ilmaukset³³⁰ ovat luettuina sangen loogisia – luetun voi kuvitella kuulostavan tasan siltä miten se on kirjoitettukin. Samanlainen äänteellisyys korostuu myös kieltä opiskellessa, jolloin ääntämisen ja kirjoittamisen lisäksi on osattava lukea niitä symbolisia vihjeitä ja säännönmukaisuuksia, joista kieli rakentuu kuten tunnistettava erikoisäänteiden symboleja tai osattava päätellä äänneohjeen kirjoitusasusta miten tarkasteltavia sanoja kuuluisi ääntää – tai on kyettävä yhdistää samanaikaisesti sekä visuaaliset että kerronnalliset elementit toisiinsa. Sanallisuus kytkee myös kuvataiteen osaksi äännejärjestelmää eräänlaisena kielipohjana, tosin symbolisemmassa muodossa. Esimerkiksi piirustus voi olla yhtä kielellinen kuin sanallinen ilmaus voi olla kuva, vain niiden luku- ja ymmärrystavat vaihtelevat³³¹. Molemmat voidaan myös purkaa ja rakentaa uudelleen, mikä tekee niistä kulttuurin mukana kehittyviä, jatkuvasti liikkeessä olevia asioita kuten on niitä käsittelevän yksilön käsialakin, joka taas elää niistä käsin – kuvan ja kielen syntaksit leikkaavat toinen toistaan jatkuvasti³³².

327 Bauman 2002, 72

328 ks. Siukonen 2011, 35, 50

329 Blinnikka & Uusitalo 1988, 7-8; Bauman 2002, 133

330 Tiainen & Mäkelä 1993. Visuaalisten taiteiden osalta esimerkiksi edesmennyttä sarjakuvapiirtäjää Don Martinia voi pitää onomatopoeettisen sanataituruuden mestarina.

331 Jyränki & Kalha 2009, 115-116

332 Hall 1999, 146, 150, 210, 218.

Ihmisten välisiä suhteita tarkasteltaessa käsialan moniaksenttisyyteen sisältyykin ennen muuta sosiaalinen piirre: se voi lähentää tai erottaa yksilöitä toisistaan, mutta ensisijaisesti sen kautta voi pyrkiä ymmärtämään toista³³³. En voi jäljitellä täydellisesti sitä, mikä ei ole itsestäni lähtöisin, mutta voin pyrkiä käsittämään ne syyt ja tavoitteet jotka toisella vallitsevat hänen tavassaan olla tässä maailmassa ottamalla ne vastaan hänen jälkensä kautta. Toistamalla jonkin teon, sanan, eleen tai vastaavan en kykene muuttumaan toiseksi, vaan ennemmin otan hänet osaksi itseäni. Esimerkiksi kirjoitetun käsialan tai piirtotyöliien osalta esimerkistä kopioiminen on suotta saanut negatiivisen leiman taideaineissa³³⁴. Kopioimalla toisen käsialaa tulen tietoisesti astumaan omalle epämukavuusalueelleni, sillä kokeilemani tapa tehdä ei ole itsestäni lähtöisin, mutta samanaikaisesti tulen kasvattaneeksi omaa tyyppi- ja tyylikirjastoa joka taidon osalta syntyy vain tehdessä ja harjaantuessa³³⁵.

333 William Kentridge tutkii paljon kieltä taiteellisissa produktioissaan kuten Firenzessä taidemusiikkifestivaaleilla 2014 esitetyn "Paper Music" -esityssarjan osa "Learning The Language – Fanagalo made easy" osoittaa esiintyjien lausumien sanojen ilmestyessä niiden ääntämisen perusteella tehtyinä kuvina taustalla esitetyllä videoteoksella. Samoin taidegraafikko Patrick Wagner hyödyntää mainittua kielen moniaksenttisyyttä teoksissaan, joissa hän purkaa sanoja osiin pakottaen katsojan syventymään työn sekä kielelliseen että visuaaliseen sisältöön, tai vastavuoroisesti leikittelee sanojen yhteensopivuuksilla niin uusien merkitysten kuin hänelle henkilökohtaistenkin teemojen parissa. Tähän rinnalle voi nostaa myös konkreettisen esimerkin kirjallisuuden piiriin asettuvasta taideobjektista eli taiteilijakirjasta, jota voi ajatella taiteilijan yrityksenä kommunikoida sekä sanattomasti että sanallisesti teoksesta riippuen – taiteilijakirjan toteutustapa voi myös mahdollistaa kirjan kontekstilla leikittelemisen ja sitä kautta kirjoitetun kielen purkamisen ja rakentamisen uudelleen taiteilijaa hyödyttävillä tavoilla. (ks. Reed Digital Collections: Artists' Books.) Greenawayn elokuvan Nagikon kirjoittamat kehot ovat myös taiteilijakirjoja, joskin kehotaiteellisia sellaisia.

334 'Kopioiminen' on toki monialainen ilmaus, enkä tässä yhteydessä tarkoita plagiointia vaan mallista kopiointia, jonkin jo tehdyn uusintamista – kenties voidaan puhua *miimisydestä* tietyllä tasolla, mikä liittyy mihin tahansa kielen oppimiseen: opimme kulttuuria toiston kautta. vrt. Latvala 1944, 16.

335 Sidontatekniikoita opetellessa taidon perustana toimivat perusmallit, -tavat ja -periaatteet jotka on hyvä hallita, jotta voi alkaa turvallisesti hakea omaa tapansa sitoa ja leikitellä sidonnan monimuotoisuudella. vrt. Siukonen 2011, 38.



Voin toisin sanoen myöhemmin yhdistää oman käsialani aiemmin kokeilemaani ja saada aikaiseksi jotain, mitä voisi ajatella tietynlaisena '*äänen lainaamisena*'. Yhdeltä kantilta katsottuna mitä useampaa käsialaa harjaannun käyttämään, sen useampaa äänialaa hallitsen ja näin ollen pystyn ymmärtämään yhä useampaa kieltä, niin kuvallisesti kuin kielellisestikin, kultivoiden samanaikaisesti omaa kieltäni yhä useammalle tasolle. Ajatus on kiehtova: opettamalla jonkin taidon jollekulle tulen täten samalla liittäneeksi oman henkilöhistoriani, oman käsialani, oman kieleni, osaksi jonkun muun ruumista ja mieltä, ja mahdollisesti saan samalla jäljen itseäni toisen kautta.

Leena Rouhiainen valaisee ymmärryksen hakemista hyvin käytännössä pohtiesseen tanssin opettamista: uuden taidon oppiminen vaatii pohjalle tuttuuden tunteen, jotta se olisi edes käsitettävissä ja sitä kautta opittavissa. Hän on samoilla linjoilla sen suhteen, että tapa oppia ja ymmärtää on tiukasti sidoksissa siihen sosiaaliseen kulttuuriin johon yksilö kasvaa: opetellessani uusia taitoja opin samalla tapoja miten käsittää se, minkä muutkin samassa kulttuurissa toimivat yksilöt ymmärtävät. Tuttuuden tunteella Rouhiainen tarkoittaa aikaisempaa kokemustaustaa, jonka kautta yksilö voi luoda kytköksiä uusien ja vanhojen asioiden välille ja sitä kautta myös asettaa itsensä aktiiviseksi osaksi oppimaansa.³³⁶ Voin siis tekijänä ajatella, että opettamani yksilöt voivat ohjauksessani omaksumiensa taitojen kautta löytää tavan ymmärtää sitä ruumiinkulttuuria mistä itse olen lähtöisin peilaamalla jo oppimiaan tuntemuksia ja kokemuksia heille uusiin ilmiöihin.³³⁷ Tästä johtuen taidon oppiminen yhdessä on myös sosiaalisten koodien oppimisen kannalta elintärkeä toimintamuoto kasvatus- ja opetustyössä niin opettajille kuin opetettavillekin, jotta Hallin mainitsemien sanojen ja ilmausten moniaksenttisuuden tiedostaminen olisi ylipäänsä mahdollista: esimerkiksi todella näkemällä miten toinen ymmärtää ja rakentaa kuvia ja sanoja voi monesti tarjota paljon hedelmällisemmän alustan keskustelulle kuin pelkästään kuuntelemalla, miten jokin kuva tai ilmaisu on saatu aikaiseksi. Toiminta on toki vastavuoroista: tekemällä yhdessä opin myös jatkuvasti jotain niistä asioista, joiden keskellä opetettavat elävät ja kasvavat, ja sitä kautta saan välineitä tarkastella omaa toimijuuttani suhteessa heihin.

Ajatus on järjeenkäypä: opettajan yksi perustehtävä on luoda turvallinen ja kannustava oppimisympäristö, jotta oppilaat olisivat vastaanottavaisia ja kykeneviä

336 Rouhiainen 1999, 110-111.

337 Sama tapahtuu nyt opiskellessani sidontaa Tintun alaisuudessa: liitän hänen sitojan kulttuurinsa osaksi omaa kehollista sitojuuttani, ja se ajan kuluessa yhteensulautuu muuhun ruumiillisuuteeni.

nimenomaan sekä työstämään heikkouksiaan että harjoittamaan vahvuuksiaan muiden läsnäollessa. Kyseinen tavoite ei välttämättä toteudu, mikäli pysyttäytyisin liian tiukasti omassa taidossani enkä pyrkisi kurottamaan sen ulkopuolella oleviin yhtä arvokkaisiin ja alati kehittyviin taito- ja tietotasoihin: pahimmillaan se voi vinouttaa niin oppilaiden näkemyksen kuvallisesti ja kehollisesti ilmaisullisesta tekemisestä kuin oman käsitykseni opettavien todellisesta osaamistasosta. Se ei toisin sanoen palvele niitä, joita varten olen omaa käsialaani jatkuvasti harjoittanut. Saavutettu yhteys voi tässä tapauksessa katketa ja pahimmillaan aiheuttaa vastareaktion, niin sanallisen kuin kehollisenkin, jolloin oppimistilanteen tarkoitus kääntyy pääläeleen. Rajojen yli puskeminen ei ole hedelmällistä silloin, kun sen ainoa lopputulema on molempien osapuolten turhautuminen ja lamaannus. Tätä ei pidä sekoittaa siihen tosiasiaan, että oppimisprosessiin kuuluu luonnollisesti niin turhautumisen kuin onnistumisenkin kokemukset; tarkoitan kyseisellä kuvatulla tilanteella tapahtumaa, joka ei tarjoa enää mitään keinoa päästä eteenpäin ja ylittämään kyseinen kahden toimijan välille äkillisesti vedetty rajaviiva, jotta ajattelemisen ja ajatusten jakaminen mahdollistuisi.

Eräänä esimerkkinä kirjoitetun ja piirretyn kielen sisältämistä rajaviivoista voidaan pitää dysleksiaa. *Dysleksia* eli lukivaikeus on käsialan tuottamiseen ja tulkitaan kriittisesti vaikuttava kielellinen häiriö, missä kirjoitetun kielen ymmärtäminen on haastavaa. Keskimäärin lukivaikeuksinen yksilö kohtaa ongelmia yrittäessään lukiessaan *dekoodata* eli purkaa tekstissä olevia kirjainyhdistelmiä ymmärrettäviksi sanoiksi, ja kyseisen ongelman on ajateltu olevan jonkin verran yhteydessä fonologisiin ongelmiin eli kuullun ymmärtämisen vaikeuksiin (aivan kuten dysfasiassakin on vaikeutena koodin purkaminen foneettisesti).³³⁸ Näin ollen lukivaikeuksisen oppilaan kohdalla opettajan kyvyttömyys mukauttaa käsialaansa yksilökohtaisemmin suunnatuksi esimerkiksi käyttämiensä opetusmetodiensa suhteen voi käytännössä hankaloittaa merkittävästi oppilaan ymmärrystä ja näin ollen yhteisten kosketuspintojen luomista, mikä ei edesauta oppimista. Tässä suhteessa pedagogiset maneerit ovat haitallisia ollessaan liian dominoivia opetuksen aikana.

Toisin päin tarkasteltuna opettajan lukivaikeuden vaikutus tämän opetuksen on hyvin kiintoisa tarkastelun kohde. Taideopiskelijoiden ja -opettajien dysleksiaa koskevassa artikkelissaan Richard Hickman ja Madeleine Brens³³⁹ lähestyvät kyseistä asiaa nimenomaan ammattiaan harjoittavan lukivaikeuksisen tai-

338 Ponsila 2003, 78-79.

339 Hickman & Brens 2014

deopettajan näkökulmasta. Heidän mukaansa taidealalle hakevien joukosta löytyy yllättävän paljon dyslektikkoja, mikä myöhemmin osoittautuu taideopettajien keskuudessa. Artikkelin kiinnostavin huomio on kuitenkin siinä, että kyseisen kielellisen vaikeuden kanssa toimivat opettajat ovat kehittäneet paljon monipuolisempia opetusmenetelmiä taatakseen opetuksen laadun oppilailleen. Kuten dysfasian kanssa työskennellessä, myös dyslektinen opettaja kykenee ymmärtämään toisen kohtaamat vaikeudet asioiden ymmärtämisessä hyvin sujuvasti ja ennen kaikkea suhteuttamaan opetustaan havaintoihinsa. Toisen ihmisen lukeminen tapahtuu myös dysleksian kautta, mutta sen luomista lähtökohdista käsin. Huomionarvoista on, että Hickmanin ja Brensin mukaan opettajilla itsellään voi olla taustalla alhainen itsetunto johtuen heidän saamasta puutteellisesta tuesta ollessaan itse oppilaan asemassa: näin ollen koettu vääryys myös johdattelee luomaan erilaisia toimintatapoja opetukseen, jotteivät omat oppilaat kärsisi vastaavista asioista opettajiensa kautta. He ovat toisin sanoen luovempia tavassaan opettaa sekä joiltain osin he ovat taipuvaisempia kommunikoidaan ruumiinkielen ja visuaalisen materiaalin kautta, mikä on ymmärrettävissä heidän kokemansa puhutun ja kirjoitetun kielen vaikeuden vuoksi. Dyslektisen opettajan empatiasite muodostuu toisin sanoen myös stigman vaikutuksesta, mikä tapahtuu dysfasiassa samalla tavalla: tietyn valtakulttuurin negatiivinen vaikutus oppimistavoiltaan erilaisen opettajan kohdalla muotoutuu positiiviseksi käytännön toiminnaksi, mutta taustalla olevan särön olemassaolo ei pääty siihen, vaan se voi vaikuttaa hyvinkin kauan opettajan tapaan tarkastella itseään opettajana.³⁴⁰

Mainittu alttius käyttää kuvallista kieltä puhutun, kirjoitetun ja elehdityn kielen rinnalla voi tosin olla kaikilla taideopettajilla oleva ammatillinen taipumus³⁴¹, mutta dysfasia ja dysleksia ovat kiintoisia esimerkkejä siitä, kuinka yhden kommunikointitavan pettäessä tilan ottaa toinen yksilön koettaessa luoda yhteyttä hänen ympäristöönsä. Voisi jopa ajatella kuvan nousevan kielen asemaan osin tiedostamattakin silkasta kommunikoinnin halusta, halusta tulla ymmärretyksi ja ymmärtää muita. Näin ollen opinnäytetyössäni olevat valokuvat ovat itselleni työn tekijänä samalla tasolla tekstin kanssa, kenties jopa tärkeämpiä joiltain osin verrattuna tutkimustekstiini, sillä ne ovat lähtemättömästi yhteydessä omaan luontaiseen tapaani viestiä muiden kanssa. Luen niitä kuten tekstiä, ne ovat kuvallinen hakemisto tutkimukseni sisällöistä ja näkökulmista; kuvan sisältämät symbolit saattavat monesti

340 Hickman & Brens 2014, 337–339, 341.

341 Hickman & Brens 2014, 342. vrt. Edwards 2005, 39: saman aistitiedon erilainen prosessointi.

avautua itselleni huomattavasti paremmin verrattuna vain puhuttuun tai kirjoitettuun. Syitä sille voi olla monia, mutta yksi voi löytyä jo monesti viitatusta moniaksenttisuudesta: kuva on monimerkityksinen, monikielinen ja monitasoinen. Taiteessa harvoin on vain yhtä tapaa tulkita, tai ainakaan siihen ei pyritä yhtä voimakkaasti verrattuna kirjoitettuun akateemiseen tutkimukseen verrattuna, mikä poistaa niitä rajoja joita koen valtakulttuurin kielessä. Sanat ovat moniaksenttisiä kuten kuvatkin, mutta sanojen ollessa jo valmiiksi todella monimutkaisia koodattavia, muodostuu kuvasta yhdenvertainen tapa sanallistaa todellisuutta.

Toisaalta, voisiko dysleksiaa ilmetä myös kuvan kanssa työskennellessä? Onko mahdollista, ettei katsoja ymmärrä katsomaansa kuvaa, pysty koodaamaan sen sisältämää viestiä? Ensimmäisenä selityksenä tulee mieleen kuvan kulttuurisidonnaisuus monikielisydestään huolimatta: kuva, kuten mikä tahansa kieli, on kulttuurinsa tuote, jolloin sen syntaksi on sidoksissa tiettyyn aakkostoon ja sitaattikokoelmaan³⁴². Näin ollen kuvan lukivaikeus on yhteyksissä kulttuurin lukivaikeuteen, kyvyttömyyteen koodata kieltä tuottavaa kulttuurijärjestelmää ja -aikakautta. Kyseisen näkökulman kautta tarkasteltuna voi olla hyväkin, että kuva on lähtökohdaisesti *sanaton*, kielellisesti *rajaaton*, mikä alentaa rajaa paneutua sekä sen pinnalle että viivojen ja väripintojen alle: se ei ensisijaisesti pyri tarkkaan reviirimäärittelyyn suhteessa katsojaan kuten sanat voivat suhteessa kuulijaan ja lukijaan³⁴³. Voisiko moniaksenttisuuden rinnalla näin ollen puhua käsialan *monikuvasteisuudesta*?

342 Petherbridge 2010, 387–394. vrt. Kalha 2012, 140.

343 vrt. hooks 1994, 250. Jyränki & Kalha esittävät osuvan huomion siitä, että sanojen luotu mielikuva on ilmiö, joka yhdistää sanat ja kuvat ihmisen oman mielen lähtökohdista käsin, jolloin se yhdistää kulttuurisidokset henkilön omaan historiaan tämän omiin käsittämistapoihin perustuen. Kuvia ja sanoja luetaan eri tavoin, mutta mielikuvan luettavuus on tästä näkökulmasta katsottuna jotain aivan muuta. Jyränki & Kalha 115–116.

Kynäote – hold that thought

"I think one does think with one's hands. I think that that's why a keyboard is not a good place for me to think. Some people think very well on a keyboard, and I need this kind of a fidgeting with charcoal, scissors or tearing or something in my hand, as if there's a different brain controlling how that works." –William Kentridge³⁴⁴

Kaunokirjoituksen opettamisesta suomalaisessa peruskoulussa on lähiaikoina käyty kiivasta keskustelua. Suurin osa mielipiteistä tuntuu nojaavan ajatukseen kaunon vanhanaikaisuudesta ja vaikeudesta, minkä vuoksi tekstaus- ja tikkukirjainten ajatellaan riittävän sillä aikaa kun kirjoittamistaidon pääpainotus siirtyy yhä enemmän konekirjoittamisen eli QWERTY-näppäinjärjestelmän hallitsemiseen. Esimerkiksi opetusneuvos Minna Harmanen Opetushallituksesta on todennut olevan tarpeeksi haastavaa opettaa lapsille yksi käsialatyylä, puhumattakaan kahdesta – huolimatta siitä, kuten aiemmin esitin, että käsialan harjaannuttaminen on kiinteästi yhteydessä hienomotoriikan kehittämiseen ja ennen kaikkea kommunikointitapojen laaja-alaisuuteen³⁴⁵. Tärkeää onkin huomioda, että käsialalla ei tarkoiteta pelkkää kaunokirjoitusta vaan sitä koko kirjaintyyppiä jota kirjoittaja voi hyödyntää ja halutessaan kirjavoittaa lisää.³⁴⁶ Kyseisessä keskustelussa tulikin itse kiinnitettyä huomiota siihen tapaan, millä argumenteilla kaunon opetusvelvollisuuden poistamista puollettiin, kuten edellä rivien välissä mainittu ”ajan haaskaaminen”. Taideopettajana ensimmäinen reaktio oli pohtia, kohdeltaisiinko esimerkiksi useamman eri piirtotavan opettamista samanlaisesta näkökulmasta mikäli koululaitos seuraisi vastaavanlaista ajatuspolkua tulevaisuudessa. Ammatillinen närkästys teroitti kynän sen jälkeen.

Taideaineiden perusperiaate on opettajan kyvyssä kohdistaa huomio pelkän taidon kehittämisen lisäksi näkökulmaan, joka on loppujen lopuksi se kaikista oleellisista tavoite taidon omaksumiselle ylipäätään: tekeminen on ajattelun kehittämistä. Piirtämiseen viitataan ajattelumuotona, mikä osoittautuu jo selvästi luonnostelun kautta taiteilijoiden keskuudessa: sanojen ja kuvien merkityserot ajatusten kuvastimina ovat läsnä verrattaessa kirjoitettuja suunnitelmia projekti- ja ideapiirustuksiin – ne toimivat omilla todellisuus- ja ajattelutasoillaan jotka osoittavat ajattelun tulok-

sia omalla kielellään³⁴⁷. Samaten piirretyt tutkielmat ovat tuloksia ongelmanratkaisutavoista ja tavoitteista muuttava abstrakti ajatus konkreettiseksi kuvaksi, joksikin jolla on massa, liike, valot ja varjot, jolla on funktio vaikka olisikin vain kaksiulotteiseen pintaan rajattu. Piirtäminen on toisin sanoen ajatusten tietynlaista hiljaista sanallistamista, kuvallisen muodon hakemista niin sanattomille aavistuksille kuin tarkoille havainnoille erilaisten asioiden sisäisistä ja ulkoisista mekanismeista³⁴⁸. Piirtäjän käsiala muovautuu kuten kirjoittajankin, se on yhtä dynaaminen ja aikaan kiinnittymätön kuin sanallinen ilmaisu ja hakee jatkuvasti omaa muotoaan siinä persoonassa joka sitä kehittää. Käsialan kehittäminen on taito, joka vaatii useamman eri tyylin kokeilemistä oman tyylin löytymiseksi: sitä harjoitetaan erilaisia viivoja tuottamalla, eri opettajien alaisuudessa, eri piirtimillä erilaisille alustoille erilaisten kontekstien sisällä vaihtelemalla piirtokäden painointensiteettiä ja piirtimen liikelatuja alustaa vasten. Kaikki edellä mainittu toiminta tähtää tekijälle ominaisimman sulavuuden, viivan paksuuden, tummuuden ja vahvuuden sekä ennen kaikkea ajatusta hyödyttävän lähestymistavan löytymiseen³⁴⁹.

Aiemmin noteerattu piirtämisen ja kirjoittamisen eleellisyys pitääkin sisällään piirteen, jonka Petherbridge vaatii huomioitavaksi ensin käsitteellä ”*dysgraphia*” mikä avautuu paremmin hänen käyttämällään ilmaisulla ”*bad' drawing*”. Tällä hän viittaa huonon jäljen vaalimiseen ja viivan sisältämän eleen ylikorostamiseen piirustuksen esteettisten piirteiden kustannuksella. Toisin sanoen rajanveto piirustuksen korkean ja matalan taitotason välillä on hämärtynyt huomattavasti nykytaiteen kentässä, jolloin nykyisin viivan ja kädenjäljen eleellistä merkittävyyttä saatetaan ylikorostaa teoksen sisältämän informaation kustannuksella; muodon ja ongelmanratkaisun ajatus on korvattu pelkällä halulla osoittaa merkityksiä.³⁵⁰ Piirustus- ja kirjoitustaidossa on toisin sanoen käynnissä jatkuvaa liikehdintää rinnakkaisuuden ja korvaavuuden välillä, mikä vaikuttaa myös niihin ajatuksiin, joita niiden parissa tuodaan esille, kyseenalaistetaan ja kehitetään. Esimerkiksi piirtämisessä monesti tehdyt jälkiharjoitukset, joiden tarkoituksena on harjaannuttaa piir-

344 William Kentridge filmissä ”*Anything is Possible*” 2010. vrt. Edwards 2005, 38–41.

345 Helsingin Sanomat: ”Käsialan opettelu korvautuu kouluissa konekirjoituksella” www.hs.fi

346 Lundell: ”Käsin kirjoittaminen parantaa oppimista”, ”Nyt kuopataan käsialaa”. www.properuskoulu.net. vrt. Opetushallitus: ”Kirjoituskirjaimet”. www.edu.fi.

347 Petherbridge 2012, 432

348 Petherbridge 2010, 233

349 vrt. Latvala: ”Usein oppilaat tiedustelevat, vaikuttaako se, millä tavalla kynää pitelee, piirustukseen. Siihen on vastattava myöntävästi. Eri asia sitten on, millainen käden asento on >>oikea>>. Siihen taas voi vain vastata: sellainen, minkä piirtäjä omakohtaisesti havaitsee parhaimmaksi.” Latvala 1944, 13, 25.

350 Petherbridge 2012, 419, 421, 429-431.

täjä havaitsemaan ja myös käyttämään erilaisia viivamassoja ja -vetoja, voivat yllättäen saada itseisarvon 'valmiina' piirustuksena sen sijaan että niitä ajateltaisiin välineenä tuotettaessa laajempaa teosta. Tämä osuus ei tosin ole vielä ongelma, vaan ongelma muotoutuu siinä tilanteessa kun yhden tunnustetun tekotavan rinnalle ei enää oteta mitään muuta.

Kuten jo aiemmin on mainittu, useamman käsialan ymmärtäminen auttaa ymmärtämään ilmaisutapojen keskinäisiä variaatioita, mikä on hyvin oleellista yksilön halutessa ymmärtää muita. Kaventamalla tapaa tehdä kavennetaan myös tapaa ajatella, mikä voi pahimmillaan johtaa vinoutuneeseen tapaan tulkita omasta ajattelusta tekotavasta poikkeavia ilmaisumuotoja³⁵¹. Kuten vieraan kielen opettelussa, myös vaikeus tulkita käsialaa altistaa informaation katoamiselle ja väärinymmärryksille: ollessani kykenemätön ymmärtämään toisen ilmaisutapaa en myöskään kykene ymmärtämään, mitä ja miten ilmaistaan. Käsialakentän yksipuolistuminen voi toisin sanoen johtaa lukutaidon rappeutumiseen myös muilla kuin vain äidinkiellillä tasoilla – visuaalisen kulttuurin ja toisen ihmisen ymmärtäminen vaatii luetunymmärtämistä aivan kuten kirjoitetun ja kuvallisen kielen analysoiminenkin, kuten edellä jo tuli ilmi.³⁵²

Maneerien ajatus sopii tähän: rutinoitunut piirtotapa esimerkiksi alastonmallitunneilla voi antaa varmoja tuloksia, mutta se voi myös vääristää piirtäjän havaintokykyä tämän piirtäessä mallin asentoa ja vartaloa muuttumattomilla keinoilla – ajatusta ei toisin sanoen saateta liikkeelle piirtimen mukana. Opettamalla tavan piirtää tulen siirtäneeksi en pelkästään oman ruumiinkulttuurini ja tietotaiteini osaksi toista yksilöä, mutta myös maneerini, tavan tuottaa yhdenlaista jälkeä. Kyseisessä tilanteessa konkretisoituu aiemmin pohdittu Labanin ajatus kasvatuksen suunnan tiedostamisesta ja opettajan pedagogisen ponnistuksen olennaisuudesta suunnan määrittämiseksi; toisin sanoen minun on kasvattajana määriteltävä itselleni, mihin suuntaan kohdistan kasvatuspyrkimykseni käyttäessäni omaa käsialaani opetuksen välineenä. Opitun tyylin koettamisessa ei itsessään ole mitään väärää, mutta oppilaalle on annettava selkeä käsitys siitä, ettei kyseessä ole ainoa tyyli, joka ajattelun taidossa vallitsee – eikä varsinkaan sellainen, jota olisi sokeasti kopioitava ja toistettava.

351 vrt. Petherbridge 2010, 431-432

352 vrt. Latvala 1944, 14. Alun Kentridgen sitaattiin viitaten, käytämme tällöin vain yhtä osaa aivoistamme, mikäli pitäydymme vain yhdessä toimintatavassa. Emme toisin sanoen välttämättä edes hahmota sitä laatikkoa, jonka sisälle olemme itsemme asettaneet ja jonka ulkopuolelle pitäisi kyetä näkemään. vrt. Edwards 2005, 4.

"Näen, että oraati piirtää

- mutta oraatio opettaa, kuinka piirretään?"

Näin tiedusteli piirustuksenopettaja mallitunnilla. Pohdin kysymystä edelleen harjoittamani sekä puhe- että piirustustaitojani. Kuinka sanallistaa värin olemus, manan paino, muodon näkeminen ja ennen kaikkea se pieni nyanssiero katomisen ja näkemisen välillä? Pitäinkö puhua kuten piirtää, käyttää kieltä ja eleitä kuten kynää ja hiiltä?

Lisäkysymyksenä nousee, kuinka monta ei käsialaa olisi hallittava, jotta hahmotaisin niiden väliset erot ja yhtäläisyydet, jopa limittäisyydet? Toisaalta, oman käsialan näittävä suhteuttaminen muihin voi olla vartaava teko monen ei käsialan harjoittamisen venähtäessä - teoriassa. Käytännössä toisen käsialaan pääsee niille juuri niin paljon kuin siihen on tutustunut sekä katsomalla että fyysisesti kokeilemalla; on ei asia puhua väranta sen kautta, millä se näyttää, kuin millä se tuntuu.

Luke on Labanille ajatusten aktualisointia.

Piirtäminen on liikkeellä mielessä ja kehossa.

Piirtäminen on ajattelua.

Kenties sanallistamisen vaikeus johtuukin siitä, ettei voi piirtää ja puhua ajatuksiaan toisille samanaikaisesti. Toisaalta, ei ole kannattavaa aina osoittaa, millä ajatusprosessilla piirtäminen voi tukea - ajattelu ei ole annettu toistomuoto vaan harjoitettu taito. Jotkun kynä voi kiittää samanlaista kehää kuin ajatuksikin, pysähtyä kesken vedon ja soikeutta vedettyihin linjoihin - kadottaa jännittämänsä.

Käden de- / re- / konstruktioista

Käsialani on heijastuma elävästä kulttuurista, joka sen kirjoituksissaan kehoni kautta tuottaa. Käsialani voi olla performatiivista yksityisen ja julkisen rajankäyntiä, osa representaatiojärjestelmää tai jopa väline käydä sitä vastaan. Kehoni kantaa pinnallaan kirjoituksia, näkyviä ja näkymättömiä, jotka liukuvat kynäni kautta pinnoille joille tekstiä tuotan: olen kulttuurinen teos, kehollinen sivu, joka kirjoittaa itseään yhtä aikaa muiden kanssa - fyysinen muotoni konkretisoituu sanoissa, kuvissa, pilkuissa ja pisteissä sekä yli- ja alleviivauksissa ja katseessa, joka niitä lukee.

Tullakseni ymmärretyksi olen *osittain pakotettu jatkuvasti mukautumaan toisten käsialaan* kielen ja kuvan (kuvakielen ja kielikuvien) kannalta saadakseni itseleni edes pienen raapustelutilan heidän henkilöhistoriansa alati kirjoittuvilla sivuilla. Käsialaa voi terävöittää, pyöristää, häivyttää, korostaa, purkaa osiin ja rakentaa uudelleen, kuten sitä käyttävä elävä keho heijastaa itseään jatkuvasti liikkeellä olevaan todellisuuteen hakiessaan kontaktia kinesfäärinsä äärirajoilla.

Harjaantunut käsiala voi täten olla ensisijainen ajatusten kirjaamisen väline joka kulkee aktiivisesti mukana tekijän arjessa esimerkiksi nopeana havaintojen merkitsemisenä luonnosmaisen puolihuolimattomasti joka on yhtä katoavaa ja liikkeessä olevaa kuin sen kohteeksi joutuneet, tai vaihtoehtoisesti sinä intensiivisenä läsnäolossa juuri tiettyssä paikassa, ajassa ja tiloissa käden, silmän ja mielen uppoutuessa niiden tutkimaan aiheeseen. Parviainen puhuu tässä yhteydessä ”*immersiosta*”, mikä viittaa täydelliseen syventymiseen johonkin asiaan; vastaavanlainen merkitys löytyy ”*flow*”-kokemuksesta, mikä myös nousee esille. Tosin hän kirjoittaa myös sen negatiivissävytteisemmästä puolesta, mikä osaltaan kulkee käsitteenä ”*peittyminen*”. Voin siis syventyessäni täysin kadottaa itseni käsialani sisälle. Toisin ajateltuna käsialaansa voi myös addiktoitua, oma tapa tehdä hitsautuu osaksi pienintäkin käden eleitä – oman viivan käyttäminen tuottaa aistittavaa mielihyvää.³⁵³

Ajatteluni muovautuu täten niin sanallisesti kuin sanattomastikin, mikä taiteessa on alati tiedostettu ilmiö työskenneltäessä sekä abstraktien että konkreettisten ilmiöiden parissa, haettaessa jatkuvasti sanallista muotoa puhumattomalle ilmaisulle, kuvaa näkymättömälle kulttuurille ja taktiilisuuksi aineettomille olennoille. Käsialani kosketuspinnat ulottuvat näin ollen fyysisen kulttuurin lisäksi myös niihin välitiloihin ja merkitystyhjiöihin, jotka ovat vielä *käsittämättömiä*: ne ovat osa käteni alaa.

353 Parviainen 2007, 53. vrt. McCaw 2011, 203



”Everything has a beginning and an end. Life is just a cycle of starts and stops. There are ends we don’t desire, but they’re inevitable, we have to face them. It’s what being human is all about.”

- Jet Black³⁵⁴

Viimeiset kolme vuotta vietin sekä käsitteellisten että fyysisten rakenteiden ja mekaniismien parissa koettaessani ymmärtää, mitkä ovat oman rakentuneisuuteni ajavat voimat ja kuinka ne vaikuttavat minussa sekä sisäisesti että ulkoisesti. Tämä työ onkin osa prosessia, jonka yksi osuus on nyt saatettu Hallin väliaikaiseen pisteeseen.³⁵⁵

Kysymys siitä, onko minussa taideopettajana mekaniikkaani vaikuttavia rakenteita tuntuu nyt samalta kuin tiedustella, osaanko katsoa peiliin oikeassa kulmassa. Tai tiedäkö edes katsovani heijastepintaa, kuvaa, enkä itseäni jonkun toisen silmin. Kenties ennemmin olisi kohdallisempaa kysyä: tiedäkö olevani heijastepinta muille, ja jos tiedostan tämän, mitä aion asialle tehdä? Pragmaattisuus voi olla runollista.

Työni on osa toiminnan käynnistämistä, sillä se on auttanut minua saavuttamaan ne lausumattomat ajatukset joihin olen koettanut luoda kytköksiä viimeisten vuosien aikana työstäessäni ammattitaitoani niin taiteen kuin kasvatuksenkin saralla. Ehkä ainoa mietityttävä huomio tässä hetkessä on se, ettei minulla välttämättä ole tarjota lukijalle kaikenkattavaa katsausta siihen, mikä kaikki minussa ja tässä kulttuurissa on rakennettua - ja sitä kautta purettavissa ja koottavissa uudelleen. Voin vain todeta, että kulttuurin ollessa itse rakennelma, joka luottaa omaan jatkuvuuteensa ja vaikutukseensa, on ihminenkin itse itseään rakentava mekanismi, itseään säättävä avoin lähdekoodi joka jatkuvasti kyseenalaistaa omaa kuuluvuuttaan tiettyyn kulttuuriseen binääriin saadakseen merkinnän ’ainutlaatuisuudestaan’ ja samalla ’kuuluvuudestaan’ suhteessa muihin.

Kuten performanssissa, kyse on ennemmin siitä, mihin genreen oman ruumiillisen sosiaalisen, fyysisen, äänellisen, kuvallisen ja kirjallisen esityksensä asettaa; mikä on se heijastepinta, johon hakee kontaktia - ja kykeneekö päättämään, mihin suuntaan ja millä vastuksella kohdistaa saamansa impulssin.

Helsingissä 25. maaliskuuta 2015

PP-A

354 Shinichiro Watanabe, "Cowboy Bebop" 1998.

355 Hall 1999, 14

LÄHTEET

kirjoitetut ja kirjoittamattomat



KIRJALLISUUS

- Aarnipuu, Tiia: Trans – Sukupuolen muunnelmia. Like. Helsinki 2008.
- Aarnipuu, Tiia: Sinivalkoisissa höyhenissä – suomalainen drag. Like Kustannut Oy. Helsinki 2010.
- Antikainen, Rinne & Koski: Kasvatussosiologia. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki 2009.
- Barthes, Roland: Image Music Text. Essays selected and translated by Stephen Heath. Fontana Press, 1977.
- Bauman, Zygmunt: Notkea moderni. Vastapaino. Tampere 2002.
- Blinnikka, Leena-Marja & Uusitalo, Marja: Ruumiinkuva aikuisiällä: vertaileva tutkimus ammatin, sukupuolen ja iän mukaan. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 85. 1988.
- Butler, Judith: Hankala sukupuoli. Gaudeamus. Tampere 2006.
- Butler, Judith: Bodies That Matter – On The Discursive Limits Of "Sex". Routledge. 1993.
- Coelho, Paulo: Veronika päättää kuolla. Bazar Kustannus Oy. Helsinki 2006. 7. painos.
- De Certeau, Michel: Arkipäivän kekseliäisyys – 1. Tekemisen tavat. Niin & Näin. Tampere 2013
- Edwards, Betty: Luovan piirtämisen opas - käytä oikeaa aivopuoliskoasi. Opus. Jyväskylä 2005.
- Erkkilä, Helena: Ruumiinkuvia! Suomalainen performanssi- ja keho- taide 1980- ja 1990-luvulla psyko-analyysin valossa. Valtion taidemuseo, Kuvataiteen keskusarkisto 15. Helsinki 2008.
- Goffman, Erving: The presentation of self in everyday life. Penguin Books 1990.
- Hall, Stuart: Identiteetti. Vastapaino. Tampere 1999.
- Hickman, Richard & Brens, Madeleine: Art, Pedagogy and Dyslexia. (335-344) julkaisussa The International Journal of Art & Design Education; JADE 2013 Conference Issue: Art For Life: Race, Gender, Disability and Class - Critical Discourses around Participation in Arts Education. JADE 33.3 (2014) NSEAD/John Wiley & Sons Ltd.
- hooks, bell: Vapauttava kasvatus. Kansanvalistusseura 1994.
- Höykinpuro, Taru (toim.): S/M-sanasto teoksessa Kivun kauneus. Like Kustannus Oy 2006.
- Höykinpuro, Yuri: Seksistä, sadomasokismista ja turvallisuudesta (145-157) teoksessa Höykinpuro Taru (toim.) Kivun kauneus; Like Kustannus Oy; 2006.
- Ilomäki, Irma: Opettajien ääneen liittyvä työhyvinvointi ja äänikoulutuksen vaikutukset. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, puheopin laitos. Tampereen yliopiston paino – Juvenes Print. Tampere 2008. PDF-julkaisu.
- Jussila, Veera: Hyvästit harakanvarpaille. (42-47) julkaisussa Helsingin Sanomien Kuukausiliite. N:o 484. Elokuu 2012.
- Jyräki, Juulia & Kalha, Harri: Tapaus Neitsythuorakirkko. Like, Helsinki 2009.
- Kalha, Harri: Tom of Finland – taidetta seksin vuoksi. Suomalaisen kirjallisuuden seuran julkaisuja 1378/Tieto. Hämeenlinna 2012.
- Kamila, Marjo: Katsojana ja katsottuna – opettajan kontrolloitu ulkoasu. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. Jyväskylän yliopisto 2012. PDF-julkaisu.
- Kilpilä, Juha: Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä (260-270) teoksessa Tuovinen, Ståhlström, Nissinen ja Henttilä (toim.); Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus; Gaudeamus; Helsinki 2011.
- Klemola, Timo: Kehontietoisuuden harjoittaminen, taiji, yi quan ja seisomisen taito. Julkaistu Fysioterapia-lehdessä 6/2002. (2002a) PDF-julkaisu.
- Klemola, Timo: Asento, liike, aisti. Proprioseptiikan harjoittamisesta. Julkaistu Liikunta ja Tiede -lehdessä 4/2002.(2002b) PDF-julkaisu.
- Klemola, Timo: Kehotietoisuus – filosofinen näkökulma. Tampereen yliopiston liikunnanfilosofian tutkimusyksikkö. 2004. PDF-julkaisu: esitelmä joka liittyy vuonna 2004 julkaistuu "Taidon filosofia – filosofian taito" -kirjaan.
- Konie, Robin: A brief overview of Laban Movement Analysis. CLMA 2011.
- movementhasmeaning.com. PDF-julkaisu.
- Korpilahti, Pirjo: Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys (39-55) teoksessa Launonen & Korpilahti-Huuhka (toim.); Kommunikoinnin häiriöt - syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Palmenia. Tampere 2003.
- Kurki, Leena & Tomperi, Tuukka: Väittely opetusmenetelmänä. Niin & Näin. Tampere 2011.
- Latvala, W.K: Piirtäjän käsikirja. ABC Piirustuskoulu. Helsingin Uusi Kirjapaino Oy. Helsinki, 1944.
- McCaw, Dick (edit.): The Laban Sourcebook. Routledge. Great Britain, 2011.
- Nicolaides, Kim: The Natural Way To Draw - A working plan for art study. André Deutsch 1976. 2nd impression.
- Parviainen, Jaana; Tila avautuu toiminnaksi: leikkipuistoista tietokonepeleihin (39-58) teoksessa Mäkinen, Olli & Mäntymäki, Tiina (toim.); Taide ja liike.keho-tila-ääni-kuva-kieli. Vaasan yliopiston julkaisuja tutkimuksia 282; kulttuurintutkimus; Vaasa 2007.
- Parviainen, Jaana; Fenomenologinen tanssianalyysi (81-97) teoksessa Pakkanen, Parviainen, Rouhiainen & Tudeer (toim.); Askelmerkkejä, tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssitutkimuksen vuosikirja 3/1999; F.G. Lönnberg.
- Petherbridge, Deanna: The Primacy of Drawing – Histories and Theories of Practice. Yale University Press. New Haven and London 2010.
- Ponsila, Marja-Liisa: Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen (77-92) teoksessa Launonen & Korpilahti-Huuhka (toim.); Kommunikoinnin häiriöt - syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Palmenia. Tampere 2003.
- Rouhiainen, Leena; Liike, yhdyntäminen ja mielihyvä? Erään tanssimisen kokemuksen fenomenologista hahmotusta (99-121) teoksessa Pakkanen, Parviainen, Rouhiainen & Tudeer (toim.); Askelmerkkejä, tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssitutkimuksen vuosikirja 3/1999; F.G. Lönnberg.
- Sava, Inkeri: Katsomme - näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. PS-kustannus 2007.
- Siukonen, Jyrki: Tutkiva taitelija – Kysymyksiä kuvataiteen ja tutkimuksen avoliitosta. Kustannusosakeyhtiö Taide. Otava 2002.
- Siukonen, Jyrki: Vasara ja hiljaisuus. Kuvataideakatemia. Helsinki 2011.
- Suoranta, Juha: Radikaali kasvatus. Gaudeamus. Tampere 2005.
- Tiainen, Jorma O. & Mäkelä, Pekka: Gummeruksen uusi tietosanakirja. Gummerus kustannus Oy. 1993-95.
- Warr, Tracey & Jones, Amelia: The Artist's Body. Phaidon Press Limited 2000.

VERKKOARTIKKELIT

Ellis, Adams & Bochner: Autoethnography: An Overview.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> luettu 14.8.2014

Yrjönsuuri, Mikko: Mediat ja juhlat. N&N-verkkoartikkeli.

http://netn.fi/495/netn_495_yrjon.html luettu 17.12..2014.

HS-verkkoartikkeli; Kotro, Arno: Homot kaappiin, mielialat kuriin.

<http://www.hs.fi/ihtiset/a1385713603776> luettu 20.08.2014.

OULU-lehden verkkoartikkeli: Miisu tuo tasapainoa Mikan elämään.

<http://uutisvirta.fi/uutiset/7446358-miisu-tuo-tasapainoa-mikan-elamaan?show=1>
luettu 20.11.2014.

Cadia, Anna: Väärä kuningatar tekee mitä haluaa. Nainen, joka pukeutuu mieheksi, joka pukeutuu naiseksi. (12-13) Normihomolehti 1/2010. <http://www.lehtiluukku.fi/lue/nhl-1-2010/4718.html>
luettu 15.1.2015.

Uusi Suomi -verkkoartikkeli; Laurila, Kari: Silminnäkijä: sopiiko homo luokanopettajaksi?

<http://karilaurila.puheenvuoro.uusisuomi.fi/148811-silminnakija-sopiiko-homo-luokanopettajaksi>
luettu 20.09.2014

Uusi Suomi -verkkoartikkeli: Tanhuanpää, Jussi: Ope on homo.

<http://jussitanhuanp.puheenvuoro.uusisuomi.fi/170870-ope-on-homo> luettu 12.12.2014.

Liu Bolin: "Hiding in the City". TIME. Light Box: <http://lightbox.time.com/2012/03/20/liu-bolin/#1>
luettu 10.01.2015

Ylioppilaslehden verkkoartikkeli; Hirvonen, Iida Sofia: Ruoskan alla.

<http://ylioppilaslehti.fi/2015/02/ruoskan-alla/> luettu 13.2.2015.

HS Nyt-liitteen verkkoartikkeli; Massa, Silja: Helsinkiläiset jonottavat sidontakursseille: Tekikö Fifty Shades of Grey alustusleikeistä arkipäivää? <http://nyt.fi/a1305927213264> luettu 12.02.2015.

YLE.fi: Käsinkirjoitus vähenee - miten se vaikuttaa meihin?

http://yle.fi/uutiset/kasinkirjoitus_vahenee_miten_se_vaikuttaa_meihin/7037746
luettu 13.01.2015.

HS-verkkoartikkeli: Moisio, Teppo: Käsialan opettelu korvautuu kouluissa konekirjoituksella.

<http://www.hs.fi/kotimaa/a1416277080720> luettu 13.01.2015.

EDU.fi: Kirjoituskirjaimet

<http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/kirjainuudistus/kirjoituskirjaimet.html> luettu 20.02.2015.

BLOGIARTIKKELIT ja VERKKOSIVUSTOT

Lundell, Kai-Ari: Pro Peruskoulu-blogi: <http://www.properuskoulu.net/>

Paha, paha maikka. Julkaistu 27. syyskuuta 2011.

Kytätäänkö sinua? Julkaistu 16. joulukuuta 2011.

Käsin kirjoittamisen autuudesta. Julkaistu 4. huhtikuuta 2012.

Homo maikka. Julkaistu 2. syyskuuta 2013.

Sananvapaus on demokratiaa. Julkaistu 20. syyskuuta 2013.

Maikkatyttökalenteri. Julkaistu 1. lokakuuta 2014.

Käsin kirjoittaminen parantaa oppimista. Julkaistu 20. lokakuuta 2014.

Nyt kuopataan käsialaa. Julkaistu 18. marraskuuta 2014.

Normit Nurin www.normit.fi

Movement Has Meaning <http://movementhasmeaning.com/>

Paper Dolls <http://www.paperdollperformance.com/>

Reed Digital Collections: Artist's Books <http://cdm.reed.edu/cdm4/artbooks/index.php>

Poikien Talo www.poikientalo.fi

Stelarcin kotisivut www.stelarc.org

AUDIOVISUAALINEN MATERIAALI

Greenaway, Peter: The Pillow Book. Futurefilm. 1996

Hansen, Heather: Emptied Gestures. Film by Bryan Tarnowski. Richard Street Studios Commission.
2000-luku. Osa teossarjasta.

de Keersmaecker, Anne Teresa: Rosas Danst Rosas. Ohjaus Thierry de Mey. 1983

de Keersmaecker, Anne Teresa: FASE - Four movements to the Music of Steve Reich. Ohjaus Thierry de Mey. Schaamte, Avila. 1982.

Kentridge, William: Anything is possible. ART21. 2010. W

Kentridge, William & Miller, Philip: Paper music. Leaning the language – fanagalo made easy. Lesson 4: Uses of a tree. Florence Art Music Ensemble. Milo Independent Films 2014

Ligeti, György: Poème Symphonique / Sinfonia sadalle metronomille. 1960?

Orrico, Tony: Penwald: 2: 8 circles. CPNAS - Cultural programs of the national academy of sciences. 2010. www.cpnas.org

Sorrentino, Paulo: La Grande Bellezza. Medusa Film. 2013.

Watanabe Shinichiro: Cowboy Bebop. Sunrise Studio. 1998.